



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
FLÁVIO CALÔNICO JÚNIOR

**A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: CONFIGURAÇÕES,
LIMITES E PERSPECTIVAS**

Tubarão
2015

FLÁVIO CALÔNICO JÚNIOR

**A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: CONFIGURAÇÕES,
LIMITES E PERSPECTIVAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Gilvan Luiz Machado Costa, Dr.

Tubarão

2015

Calônico Júnior, Flávio, 1978-
C16 A democratização do ensino médio no Brasil : configurações,
limites e perspectivas. / Flávio Calônico Júnior; -- 2015.
103 f. ; 30 cm

Orientador : Gilvan Luiz Machado Costa.
Dissertação (mestrado)–Universidade do Sul de Santa
Catarina, Tubarão, 2015.
Inclui bibliografias.

1. Ensino médio. 2. Democratização da educação. 3.
Avaliação educacional. I. Costa, Gilvan Luiz Machado. II.
Universidade do Sul de Santa Catarina - Mestrado em Educação.
III. Título.

CDD (21. ed.) 373

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Universitária da Unisul

FLÁVIO CALÔNICO JÚNIOR

**A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: CONFIGURAÇÕES,
LIMITES E PERSPECTIVAS**

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Educação e aprovado em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Educação, da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 28 de janeiro de 2015.



Professor e Presidente da Banca Examinadora Gilvan Luiz Machado Costa, Dr.
Universidade do Sul de Santa Catarina



Professora Mônica Ribeiro da Silva, Dra
Examinadora Externa – Universidade Federal do Paraná



Professora Doutora Maria da Graça Nóbrega Bollmann, Dra.
Examinadora Interna – Universidade do Sul de Santa Catarina

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar, a Deus, pelo privilégio de cursar o Mestrado em Educação na Universidade do Sul de Santa Catarina, tenho a convicção de que veio Dele a inspiração e as condições para que eu pudesse desenvolver este trabalho. Sei que Ele esteve ao meu lado em todo o tempo ajudando-me e fortalecendo-me.

Aos meus familiares que, de uma maneira geral, sempre estiveram ao meu lado, apoiando-me e dando forças, e, principalmente à minha linda esposa e filha, as quais tanto amo, e que por inúmeras vezes acabei deixando de lado para poder estudar e me envolver melhor nos estudos.

Um agradecimento muito especial também a todos os professores deste Programa de Pós Graduação, por tudo quanto proporcionaram nesta formação.

Ao orientador Gilvan Luiz Machado Costa, uma pessoa maravilhosa que me ensinou muito e que, por inúmeras vezes, foi paciente e solidário, e sempre transmitiu muita confiança para que pudéssemos elaborar da melhor forma possível este trabalho. A esta pessoa tão especial, os meus sinceros agradecimentos.

Aos examinadores da banca de qualificação, professores Doutores, Maria da Graça Nóbrega Bollmann e Clóvis Nicanor Kassick, pela disponibilidade em realizar as análises do texto preliminar, e as contribuições apresentadas pelos mesmos, que de maneira muito importante, contribuíram a enriquecer o presente texto, bem a professora Monica Ribeiro da Silva, professora doutora da Universidade Federal do Paraná (UFPR), convidada para compor a Banca de Defesa desta dissertação.

À Capes-OBEDUC por me proporcionar condições adequadas para a efetiva realização desta pesquisa.

Àqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para minha formação *Stricto Sensu*, vai os sinceros agradecimentos e pedidos a Deus, o grande criador, que possa iluminar a cada um e dar em dobro tudo aquilo que me foi oferecido e transmitido.

RESUMO

O presente trabalho problematiza algumas questões relacionadas à natureza do Ensino Médio no Brasil. Apresenta como pergunta norteadora: Quais são as configurações, limites e perspectivas do Ensino Médio no Brasil e nos estados de Santa Catarina e Paraná no que diz respeito ao acesso e a permanência? Recorrem-se, sobretudo, às informações estatísticas do Censo Escolar, disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e aos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), disponibilizados pelo IBGE, para discutir os indicadores voltados à universalização do Ensino Médio com qualidade. A presente pesquisa se articula ao projeto “ENSINO MÉDIO E TRABALHO DOCENTE EM ESCOLAS PÚBLICAS: CONFIGURAÇÕES E PERSPECTIVAS”, que estuda o Ensino Médio no Sul do Brasil e que está em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina (PPGE-UNISUL). Com relação aos aspectos teóricos, apresentam-se considerações a respeito de concepções de educação, Ensino Médio, Sistema Nacional de Educação, gestão e financiamento da educação, como suporte para uma melhor compreensão das dimensões da educação com qualidade. Dos dados empíricos emergiram duas categorias de conteúdo: limites e possibilidades ao acesso ao Ensino Médio e desafios à permanência no Ensino Médio. Os indicadores educacionais discutidos apontam uma escola média desigual e precária no Brasil, inclusive nos referidos estados da federação. Os dados empíricos explicitam que os dois entes federados citados ainda não trouxeram todos os jovens do grupo de idade 15 a 17 anos para a escola média e apresentam dificuldades em garantir que nela permaneçam. Expressam os desafios relativos a matrículas e podem contribuir para a discussão sobre a definição de políticas regulares que oportunizem para os sujeitos da aprendizagem do Ensino Médio uma formação emancipadora e indispensável ao exercício da cidadania. O estudo suscita ampla discussão sobre a instituição de um Sistema Nacional de Educação, articulado a um Plano Nacional de Educação que contenha uma política de financiamento ancorada na garantia do direito social ao Ensino Médio com qualidade.

Palavras-Chave: Ensino Médio; Democratização; Acesso; Permanência.

ABSTRACT

This paper hassles some issues related of high school in Brazil. One of its guiding question: which are the settings, limits and perspectives of high school in Brazil and in the states of Santa Catarina and Paraná with regards to access and permanence? Draws on all the, statistical information on the school census provided by the National Institute of Educational Studies Teixeira (INEP) and data from the National Sample Survey and Household Survey (PNAD), provided by IBGE, to discuss the indicators targeted to the universalization of secondary education with quality. The present research relates to the project "HIGH SCHOOL TEACHERS AND WORK IN PUBLIC SCHOOLS: SETTINGS AND PERSPECTIVES", which studies high school in southern Brazil and that is in progress in the Graduate Program in Education of the University of Southern Santa Catarina (PPGE-UNISUL). Regarding the theoretical aspects, we present considerations about educational concepts, High School, National Education System, management and financing of education, such as support for a better understanding of the dimensions of quality education. From empirical evidence emerged two categories of content: limits and possibilities of access to secondary education and challenges to stay in high school. The discussed educational indicators point to an uneven and fragile middle school in Brazil, including in those states. The explicit empirical data, states that the two entities still cited federated do not brought all the young people of age group 15 to 17 years to middle school and have difficulties in ensuring that it remain. Express the challenges related to enrollment and may contribute to the discussion on the definition of regular policies well-timed at the subjects of learning of high school an independent education and essential to the exercise of citizenship. The study raises broad discussion on the establishment of a National Education System, linked to a National Education Plan that contains a financing policy anchored in ensuring social right to high school with quality.

Key words: High School; Democratization; Access; Permanence.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução da Taxa de Frequência Líquida da população residente na faixa de 15 a 17 anos de idade no Brasil, em Santa Catarina e Paraná. 2003/2013.....	59
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 -	Evolução da taxa de analfabetismo no Brasil. 1993/2013.....	32
Tabela 02 -	IDEB no Ensino Médio – Resultados e Metas. 2005/2021.....	41
Tabela 03 -	Evolução da matrícula na Educação Básica no Brasil, em Santa Catarina e Paraná. 1995/2013.....	50
Tabela 04 -	Evolução da matrícula do Ensino Médio, no Brasil, em Santa Catarina e Paraná. 1995/2013.....	52
Tabela 05 -	Evolução da Taxa de Frequência Bruta da população residente, no grupo de idade de 15 a 17 anos no Brasil, em Santa Catarina e Paraná. 2003/2013.....	54
Tabela 06 -	Evolução da Taxa de Frequência Líquida da população residente na faixa de 15 a 17 anos no Brasil, em Santa Catarina, Paraná 2003/2013.....	56
Tabela 07 -	Evolução da matrícula do Ensino Médio Regular, por Dependência Administrativa no Brasil, SC e PR. 2003/2013.....	60
Tabela 08 -	Matrículas no Ensino Médio Regular no período noturno, na rede pública estadual no Brasil, e em SC e PR – 2003/2013.....	62
Tabela 09 -	Matrículas em possibilidades de formação do Ensino Médio Regular, na dependência administrativa estadual no Brasil, em Santa Catarina e Paraná – 2008/2013.....	65
Tabela 10 -	Taxa de rendimento no Ensino Médio no Brasil, em Santa Catarina e Paraná, na Dependência Administrativa estadual – 2007/2013.....	70
Tabela 11	Distorção idade-série no Ensino Médio no Brasil, em Santa Catarina e Paraná, na Dependência Administrativa estadual – 2007/2013.....	72
Tabela 12	Média de alunos por turma Ensino Médio Regular no Brasil, em Santa Catarina e Paraná, na Dependência Administrativa estadual – 2007/2013	74
Tabela 13	Média de alunos no Ensino Médio no Brasil, em Santa Catarina e Paraná, na Dependência Administrativa estadual – 2007/2013.....	75
Tabela 14	Número de concluintes no Ensino Médio no Brasil, em Santa Catarina e Paraná, na Dependência Administrativa estadual – 2007/2012.....	78

Tabela 15	Média de horas-aulas no Ensino Médio no Brasil, em Santa Catarina e Paraná, na Dependência Administrativa estadual – 2007/2013.....	79
Tabela 16	Infraestrutura no Ensino Médio no Brasil, em Santa Catarina e Paraná, na Dependência Administrativa estadual – 2013.....	80
Tabela 17	Professores do Ensino Médio, por formação, no Brasil, em Santa Catarina e Paraná, na Dependência Administrativa estadual – 2013.....	82
Tabela 18	Professores do Ensino Médio com Curso Superior no Brasil, em Santa Catarina e Paraná, na Dependência Administrativa estadual – 2011/2013	83
Tabela 19	Professores com Curso Superior, com ou sem Licenciatura, que atuam no Ensino Médio no Brasil, em Santa Catarina e Paraná, na Dependência Administrativa estadual – 2007/2013.....	84
Tabela 20	Professores do Ensino Médio por Componente Curricular ministrado e por formação em Santa Catarina e Paraná, na Dependência Administrativa estadual – 2013.....	85
Tabela 21	IDEB do Ensino Médio em Santa Catarina e Paraná – Resultados e Metas - Dependências Administrativas estaduais e privadas - 2005/2013.....	88
Tabela 22	Metas para o IDEB do Ensino Médio em Santa Catarina e Paraná, nas Dependências Administrativas estaduais e privadas – 2015/2021.....	89

LISTA DE SIGLA

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQ – Custo Aluno Qualidade
CEB - Câmara de Educação Básica
CNE - Conselho Nacional de Educação
CONAE – Conferência Nacional em Educação
DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EMIEP – Ensino Médio Integrado ao Ensino Profissionalizante
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FMI – Fundo Monetário Internacional
FUNDEB - Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação e Cultura
OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OBEDUC – Observatório de Educação
ONU – Organização das Nações Unidas
PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB – Produto Interno Bruto
PISA – Programa de Avaliação Internacional de Estudantes

PL – Projeto de Lei

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra e Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGE-UNISUL - Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina

PPP - Projeto Político Pedagógico

ProEMI - Programa Ensino Médio Inovador

PROMED - Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso à Escola Técnica

PR - Paraná

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SC - Santa Catarina

SEB - Secretaria da Educação Básica

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SNE – Sistema Nacional de Educação

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina

TFL – Taxa de Frequência Líquida

TFB – Taxa de Frequência Bruta

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL.....	27
1.1 UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: A INSTABILIDADE DA VINCULAÇÃO DE RECURSOS.....	27
1.2 A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL NAS ÚLTIMAS DÉCADAS.....	30
1.3 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL NAS ÚLTIMAS DÉCADAS.....	35
2 A UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: Limites e possibilidades ao acesso ao Ensino Médio	49
3 DESAFIOS À PERMANÊNCIA NO ENSINO MÉDIO.....	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS.....	98

1 - INTRODUÇÃO

A escolha do tema desse estudo surgiu inicialmente durante o período de graduação na Universidade do Sul de Santa Catarina, mais precisamente, na disciplina de Estágio IV, no último semestre do curso de Licenciatura em Matemática. Chamou-me a atenção, naquele momento, alguns textos que foram discutidos sobre a questão do Ensino Médio, sua universalização, os professores que atuavam nesta referida etapa da educação, suas condições de trabalho, bem como suas remunerações e outras mudanças relacionadas a este tema, que foram ocorrendo ao longo dos anos, ocasionadas por transformações sociais, econômicas e políticas.

Desta forma, já graduado e lecionando, elaborei um projeto voltado ao Ensino Médio e, através do mesmo, vim a fazer parte do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina (PPGE-UNISUL), e, ao longo de todo o processo de formação, foi me instigando a discutir sobre as Políticas Educacionais e o Ensino Médio.

Sendo assim, já com um tema definido, comecei a fazer parte de uma pesquisa de âmbito nacional intitulada “Ensino Médio e Trabalho Docente em Escolas Públicas: Configurações e Perspectivas¹”, no Mestrado em Educação, na condição de bolsista. Senti-me cada vez mais motivado, pela oportunidade que me foi oferecida, pois pesquisar algo que era de meu interesse, tendo as condições mínimas necessárias proporcionadas, foi algo gratificante e estimulante, pois surgia em minha frente à oportunidade de contribuir de alguma forma com estudos voltados ao campo educacional por meio de pesquisas.

Desta forma, direcionei-me a pesquisar e a tentar compreender algumas questões relacionadas à natureza do Ensino Médio, por meio de informações estatísticas disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), bem como dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), para tentar, de certa forma, compreender, da melhor maneira possível, a composição da matrícula

¹ Aprovada pelo edital público nº 49/2012 do programa Observatório da Educação (OBEDUC), do Ministério da Educação (MEC), conta com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Instituto Nacional de estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Seu principal objetivo é analisar as configurações, limites e perspectivas do Ensino Médio e do trabalho docente no Brasil e em três estados da federação decorrentes da implantação de políticas públicas de educação e dos ordenamentos legais nos últimos vinte anos, com destaque à implantação da obrigatoriedade do ensino para a faixa etária dos 15 aos 17 anos até 2016. A Coordenação Institucional da pesquisa está sob a responsabilidade do Prof. Dr. Gilvan Luiz Machado Costa e as atividades organizacionais são realizadas no PPGE-UNISUL.

no Ensino Médio, no âmbito das políticas públicas educacionais implantadas nos últimos vinte anos no Brasil. Interessa também analisar dados sobre a formação dos alunos envolvidos na última etapa da Educação Básica, do perfil de seus professores, e das condições de trabalho oferecidas aos mesmos.

Temos como pressuposto que, problematizar os limites e as possibilidades da educação brasileira na atualidade se faz necessário, tendo em vista a mesma ser uma das mais importantes práticas sociais que contribuem para a formação humana. Tal compreensão se fundamenta no enunciado do artigo 6º da Constituição Federal de 1988, atualmente em vigor, como o primeiro dos direitos sociais: “são direitos sociais à educação, à saúde, o trabalho, à moradia, o lazer, à segurança, à previdência social, à proteção à maternidade e à infância, à assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (VITA, 1989, p. 111).

Neste âmbito, Saviani (2007, p. 17) destaca que a educação tem a função social de “[...] produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Com base no referido autor, a educação escolar se torna fundamental, pois fornece elementos que permitem a formação de sujeitos críticos e com conhecimentos historicamente produzidos, sujeitos capazes de ter acesso a informações e de distingui-las entre falsas e verdadeiras, e que conseguem, acima de tudo, separar o que é consistente do inconsistente, o que é relevante do irrelevante.

Pode-se inferir que a educação cumpre uma função social ao possibilitar que cada envolvido adquira o domínio da cultura acumulada pela humanidade como condição de humanização. Por outro lado, cabe ressaltar que a educação também pode se constituir em um processo de reprodução social, pois condicionada historicamente assume formas e direcionamentos que a afastam da condição de direito social, vale lembrar, os diferentes contextos que a humanidade estabeleceu ao longo da história “um complexo sempre aberto e contraditório de produção de individualidades compatíveis com as exigências de determinado tipo de sociedade” (COSTA, 2007, p. 26), fazendo com que as políticas educacionais muitas vezes se afastassem de seus princípios, enquanto política social, e passassem a ajustar os indivíduos aos ditames do trabalho explorado.

Logo, percebendo, a importância da Educação Básica para a formação de sujeitos historicamente situados, ganha centralidade, neste estudo, o Ensino Médio e a seriedade de compreendê-lo por meio da pesquisa. Emerge a necessária compreensão do contexto histórico e as novas alternativas e caminhos oportunizados aos jovens do grupo de idade 15 a 17 anos.

No Brasil, esta história foi marcada por um processo contraditório de luta por um projeto de sociedade e nela o da educação, que resultou coletivamente nos inúmeros documentos elaborados, com o intuito de organizar e reformular a educação brasileira. Pode-se destacar, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que organiza a educação em dois níveis: a Educação Básica e a Educação Superior, sendo a Educação Básica constituída em três etapas: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Destaca-se, como limite da referida Lei, o princípio da ampliação do ensino obrigatório, a princípio dos 7 aos 14 anos, e atualmente, a toda criança de 6 aos 14 anos de idade, ficando notório, que a ênfase estava apenas no Ensino Fundamental, e não nas demais etapas da Educação Básica, ou seja, Educação Infantil e o Ensino Médio.

Contudo, em 2009, por meio da Emenda Constitucional nº 59, foram criadas as condições legais para garantir uma obrigatoriedade ampliada, ou seja, resgata-se o protagonismo das crianças de 4 a 5 anos e de todos os jovens de 15 a 17 anos, destacando que o último grupo apresenta idade adequada para frequentar o Ensino Médio (KUEZER, 2010). A partir daí, surge então, um olhar mais intenso direcionado à Educação Básica brasileira, e cria-se, finalmente, a Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, estendendo a obrigatoriedade do ensino dos 4 aos 17 anos. Vale ressaltar ainda, a criação da Lei 13.005 de 2014, na qual destaca a universalização, e devendo, a mesma, ser cumprida até 2016², elevando assim, ainda mais o grau de importância da Educação Básica no Brasil.

Percebe-se, então, que, a partir de 2009, todas as etapas da Educação Básica são favorecidas, não beneficiando apenas uma específica, mas privilegiando a mesma como um todo, considerando-a primordial para a formação de cada indivíduo. Nesta perspectiva, Shiroma, Moraes e Evangelista, (2004) advogam que a “Educação Básica proporciona o conhecimento, as habilidades e as atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva a sociedade”. Corroborando ainda com este entendimento, Kuenzer (2010) destaca que a Educação Básica proporciona a todo o cidadão, uma formação considerada como, no mínimo, necessária para a participação na vida social e produtiva.

Cabe ressaltar que algumas pesquisas realizadas, principalmente na última década do século XX e início do novo século, mostram que a Educação Básica brasileira, em especial

² A Lei nº 13.005 de 2014, em sua Meta 3, aponta: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento) (BRASIL, p. 5, 2014).

o Ensino Médio, que é o foco do presente estudo, mostra-se fragilizado, ao explicitar que uma geração de adolescentes, jovens ou adultos não frequenta a referida etapa da educação.

Os desafios colocados ao Ensino Médio e a sua democratização suscitam a necessidade de pesquisas. Entretanto, constata-se que em relação a outros temas, poucos são os estudiosos que se debruçam a problematizar o Ensino Médio, apesar de existir uma forte discussão através dos meios de comunicação de massa e organizações não governamentais, como, por exemplo, “Todos pela Educação”.

Verifica-se ainda, a necessidade de qualificar o debate sobre onde ensinar, o que ensinar; quais os objetivos a serem traçados e seguidos; bem como qual a formação que se almeja alcançar nesta importante etapa da Educação Básica. Logo, faz-se necessário pesquisar a referida etapa da Educação Básica, tendo em vista a mesma ser considerada fundamental na direção de uma formação emancipadora e indispensável ao exercício da cidadania (NOSELLA, 2014).

Recentemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, exarada pela resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) nº 2, de 30 de janeiro de 2012, destaca que:

Art. 3º O Ensino Médio é um direito social de cada pessoa, e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos.

Art. 4º As unidades escolares que ministram esta etapa da Educação Básica devem estruturar seus projetos político-pedagógicos considerando as finalidades previstas na Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional):

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática (BRASIL, p. 1-2, 2012).

As referidas diretrizes sugerem que o Ensino Médio não deve ser compreendido apenas como uma etapa transitória entre o Ensino Fundamental e a Educação Superior. Ao contrário, deve ser considerado como parte integrante da formação necessária à autodisciplina intelectual e a autonomia moral (NOSELLA, 2011). Este contexto sugere uma formação de qualidade, que contemple a necessária democratização³ do acesso, da permanência, da avaliação, e das condições de participação e aprendizagem (CONAE, 2014).

³ É importante destacar que de acordo com o documento final da CONAE 2010, o termo democratização não se limita apenas ao acesso à instituição escolar, mas sim é a porta inicial para que todos ingressem na escola e

Logo, destaca-se a compreensão de Ensino Médio presente nas referidas diretrizes, que já apareciam em Kuenzer (2010) quando mencionava que o grande desafio é universalizar o Ensino Médio com qualidade social. Para a autora, a referida qualidade passa por ações de inclusão nos estudos com bom desempenho, respeitando as diferenças socioeconômicas e culturais, promovendo igualdade nos direitos, ou seja, ações que perpassam além da universalização, vislumbra condições de aprendizagem necessárias à apropriação de conhecimentos científicos historicamente produzidos a todos os sujeitos envolvidos neste processo, para que os mesmos tenham a possibilidade de ter uma vida participativa e ativa na sociedade (KUENZER, 2010).

O acesso é a porta de entrada, entretanto, não basta desejar uma universalização com base apenas na taxa de frequência líquida (TFL)⁴ próxima dos 100%, mas sim vislumbrar condições também de ampla permanência com apropriação dos conhecimentos científicos historicamente produzidos a todos os sujeitos da aprendizagem.

Tal compreensão se alinha

[...] à conclusão de um período de escolaridade de caráter geral, como parte de uma etapa de escolarização que tem por finalidade o desenvolvimento do indivíduo, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (OLIVEIRA, 2010, p. 271).

Este pensamento sugere que os jovens brasileiros têm direito a um Ensino Médio que lhes proporcione uma formação adequada, pautada nos conhecimentos científicos das diferentes áreas do conhecimento, que explore as suas múltiplas capacidades e potencialidades, para que ocorra, então, uma ampla formação humana, não somente restrita e fundamentada na empregabilidade, mas para a sua própria emancipação e conscientização, não que a profissionalização dos indivíduos não seja importante, mas para que ela não seja o principal foco.

Neste sentido, Oliveira e Gomes (2011) destacam as reformas que ocorreram nesta etapa da Educação Básica brasileira nos últimos anos:

Por ser etapa da Educação Básica à qual se atribui a responsabilidade pela preparação ao mercado do trabalho, o ensino médio tornou-se alvo privilegiado de

tenham condições de nela permanecer com sucesso. Portanto, subentende-se democratização do Ensino Médio, neste estudo, o acesso e a permanência de todos os alunos no processo educativo, “dentro do qual o sucesso escolar é reflexo da qualidade” (CONAE, 2010, p. 62).

⁴ A Taxa de Frequência Líquida é um indicador que identifica o percentual da população em determinada faixa etária matriculada na etapa de ensino adequado a essa faixa etária (LIMA, 2011).

políticas que visam à “necessidade” de a escola readequar-se para atender aos novos requisitos impostos aos trabalhadores. O ensino técnico de nível médio e o próprio ensino médio de caráter propedêutico foram redefinidos para responder transformações sociais e políticas desencadeadas pelas reformas do Estado, sob a égide da globalização do capital (OLIVEIRA e GOMES, 2011, p. 71).

Portanto, conhecer as Políticas Públicas Educacionais de Ensino Médio no Brasil, seus limites e vicissitudes, sobretudo a partir da década de 1990, quando se explicita uma expansão, que ocorre crescentemente até 2005, proporcionando de certa forma, um maior acesso aos jovens de 15 a 17 anos de frequentarem a escola, torna-se muito importante para que o Ensino Médio não seja apenas concebido como uma ponte que os jovens devem cruzar para chegarem ao ensino superior e, outros ainda, como uma condição básica de inserção ao mercado de trabalho. Mas sim, que o Ensino Médio possibilite aos jovens brasileiros condições educativas para que ocorra o aprendizado intelectual de excelência (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2011).

Mas cabe ressaltar, ainda, que quando aludido anteriormente sobre a expansão crescente no número de matrículas que ocorreu no Ensino Médio brasileiro entre 1990 até o ano de 2005, análises devem ser realizadas com cautela, pois Kuenzer (2010) destaca que não bastam traçar ações visando à inclusão “de todos” no processo educativo, mas sim criar estratégias para que se efetive a permanência e a conclusão com bom desempenho, pois o número de estudantes matriculados nesta etapa da Educação Básica é da ordem de 8,3 milhões, porém 12,7% destes são reprovados e 9,3% abandonam os estudos por outros motivos (INEP, 2013), daí a necessidade de desvelar aspectos relacionados ao acesso e à permanência no Ensino Médio.

Compreender os limites e perspectivas da escola média brasileira poderá, de certa forma, contribuir na elaboração de políticas regulares e talvez apontar possíveis soluções que possam gerar mudanças em suas estruturas construídas ao longo da história, que venham ao encontro da universalização do Ensino Médio com qualidade social (KUENZER, 2010).

Sendo assim, acredita-se na necessidade da realização de uma imersão em textos e contextos sobre esta referida etapa da Educação Básica, com o intuito de explicitar e compreender, cada vez mais, a natureza da matrícula no Ensino Médio, que ficou décadas no esquecimento, não sendo oficialmente considerada como uma etapa da Educação Básica, gerando, assim, um imenso déficit educacional no Brasil e de protelação de um direito, principalmente aos jovens do grupo de idade 15 a 17 anos (KUENZER, 2010).

Neste âmbito, Oliveira (2010) aponta a necessidade de se criar cada vez mais mecanismos que possam garantir a efetivação deste direito aos jovens até 2016, conforme

previsto na Ementa Constitucional nº 59. Os desafios à democratização do acesso e à permanência são evidentes, haja vista o número de residentes no Brasil pertencentes ao grupo de idade 15 a 17 anos ainda estarem fora das escolas de Educação Básicas ou retidas no Ensino Fundamental, devido a elevadas taxas de reprovação e abandono.

Costa (2013) menciona que,

[...] considerando os 10.357.874 jovens brasileiros na faixa etária de 15 a 17 anos em 2010, os dados do censo escolar do mesmo ano revelam a urgência de: trazer para o Ensino Médio 1,8 milhões de jovens de 15 a 17 anos que estão fora da escola; oportunizar que 3,1 milhões de alunos com idade adequada ao Ensino Médio concluam o Ensino Fundamental e ingressem na escola média; diminuir significamente as taxas de reprovação e abandono, responsáveis pela elevada taxa de distorção idade-série verificada em 2010 e que tiveram como consequência a matrícula ainda no Ensino Médio de 2,9 milhões de alunos com 18 anos ou mais (COSTA, 2013, p. 203).

A fala suscita a necessidade de estudos que busquem cada vez mais a compreensão da Educação Básica, sobretudo do Ensino Médio, etapa esta que até 2007 não fazia parte da política de fundo da educação brasileira. A discussão sobre a instituição de um Sistema Nacional de Educação eficiente, bem como um financiamento adequado pode ajudar na compreensão de seus limites, suas perspectivas e configurações. Neste âmbito, a Lei nº 13.005/2014, sancionada pela presidente Dilma Rousseff, que, dentre tantos pontos importantes, contém a Meta 20 (vinte), que aponta “ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do País, no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio”, aprovou o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e traz a possibilidade da materialização do Sistema Nacional de Educação (SNE), com recursos financeiros adequados e articulados às necessidades de ampliação do acesso à educação e de melhoria da qualidade dos níveis e das suas modalidades de ensino.

Vale ressaltar que o sétimo eixo da Conferência Nacional em Educação (CONAE 2014) menciona que

[...] o financiamento da educação é um dos elementos estruturante para a organização e o funcionamento das políticas públicas educacionais e, desse modo, para materialização do Sistema Nacional de Educação. Embora não seja fator suficiente, é condição necessária para a universalização do direito à educação pública de qualidade (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012, p. 84).

Importa considerar que, para alcançar como parâmetro a universalização do Ensino Médio público com qualidade, faz-se necessário investir em educação pública, ou seja, precisa-se de mais recursos e, para tê-los, faz-se necessário a elaboração de políticas que efetivamente priorizem e garantam o direito social a uma educação de qualidade.

Cabe destacar que não basta um Plano Nacional de Educação, que terá um determinado período de vigência, é necessário vislumbrar um SNE, possibilidade já materializada pelos países vizinhos ao Brasil, como a Argentina, Chile e Uruguai. Os referidos países já possuem um Sistema Nacional de Educação, ao passo que o Brasil, com mais de 50 milhões de estudantes, insiste em sua protelação (SAVIANI, 2013). Para o referido autor, vislumbrar um Sistema Nacional de Educação que seja público, que integre e articule os diferentes níveis e modalidades de educação, na qual aponte metas necessárias para se chegar a uma educação de qualidade e que contemple um financiamento adequado é inadiável.

Neste âmbito, e por se tratar de um princípio constitucional, importa considerar a necessidade que a União, os estados da federação, bem como o Distrito Federal e os municípios, trabalhem em regime de colaboração, e não apenas no que se refere ao financiamento, mas a toda a organização educacional, ou seja, na formação de professores, na remuneração, na carreira, nas condições de trabalho, na elaboração de um currículo amplo e articulado no país inteiro, com normas e procedimentos em comum, válidas em todo território nacional, visando, sobretudo, assegurar o mesmo padrão de qualidade a toda população brasileira (SAVIANI, 2010). Pode-se vislumbrar a possibilidade de uma aproximação de “escola unitária”, que na perspectiva de Gramsci (2006, p.49) “conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige”.

Diante do exposto, ganha centralidade a formação que deve ser oferecida no Ensino Médio a todos os jovens brasileiros. Por outro lado, para Nosella (2011), ainda não se tem um consenso com relação à formação adequada:

Uns defendem uma formação humanística e científica única e para todos; outros, uma formação pré-profissional ou até mesmo profissionalizante; outros ainda defendem a separação entre o Ensino Médio regular e o ensino técnico e profissional; e outros, finalmente, defendem o Ensino Médio integrado ao ensino técnico ou à educação profissional (NOSELLA, p. 1052, 2011).

Mas há que se pensar em uma formação que supere a dicotomia entre formação humanística e profissional, debate acirrado na aprovação da Lei 9.394/96 (LDB) e que em sua redação final acabou sendo aprovando a “velha” separação entre ambos.

Vale ressaltar que toda esta ausência de consenso quanto à formação pode ser superada através da materialização do Sistema Nacional de Educação que oriente a escola média na perspectiva mencionada, por exemplo, no parecer CNE/CEB nº 05/2011, de 05 de maio de 2011,

[...] uma da base nacional comum e uma parte diversificada no currículo do Ensino Médio, cabendo a cada escola/rede a busca no diferencial que atenda as necessidades e características sociais, culturais, econômicas e a diversidade e os variados interesses e expectativas dos estudantes, possibilitando formatos diversos na organização curricular do Ensino Médio, garantindo sempre a simultaneidade das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura (BRASIL, p. 45, 2012).

É importante destacar que articulados ao currículo deverão estar também professores qualificados e bem pagos, e espaços físicos adequados (KUENZER, 2010). A contribuição da autora suscita compreender o retrato da escola média pública brasileira e os limites e as possibilidades da democratização do acesso e da permanência com condições de aprendizagem. Como já referido, com relação à democratização do Ensino Médio, as taxas de reprovação e abandono em 2013 no Brasil, na dependência administrativa estadual, atingiram cerca de 22%. Dados preocupantes, pois destacam que a cada 1.000 alunos matriculados nas escolas estaduais do Ensino Médio, 220 não a concluem com êxito.

Dito de outra forma, ao se considerar os 8,3 milhões de alunos que estavam matriculados no Ensino Médio em 2013 em todo território brasileiro, aproximadamente 1,8 milhões foram retidos. Cabe salientar que a taxa de frequência líquida em 2013 foi de 55,2%, revelando que 44,8% dos jovens brasileiros do grupo idade 15 a 17 anos não estavam frequentando o Ensino Médio, o que permite destacar os desafios de se poder atender a todos os jovens brasileiros de uma maneira adequada (COSTA, 2013).

Paralelamente à expansão do atendimento, segundo Oliveira (2010),

[...] as políticas públicas educacionais devem se concentrar em aspectos relacionados à permanência do aluno na escola e a qualidade dos serviços oferecidos, buscando propiciar um ambiente mais atrativo aos jovens e melhor adaptado as necessidades dos docentes – as condições de funcionamento da escola, a formação, a capacitação e a remuneração compatível dos professores, a garantia de condições de trabalho que impliquem em maior tempo remunerado para os docentes nas escolas, permitindo o desenvolvimento de maiores vínculos com seu trabalho e, logo, maior tempo de dedicação à educação desses jovens (OLIVEIRA, 2010, p. 275).

A fala da autora remete a materialização das metas 15, 16, 17 e 18 da Lei 13.005/2014 que se referem à valorização dos profissionais da educação.

Destacam-se as metas 15 e 17:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam;

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE (BRASIL, 2014, p. 16 e 17).

Desta forma, ganha relevo, na busca da qualidade da educação, professores com uma formação adequada, que possuam uma jornada de trabalho e um plano de carreira decente, bem como possuam remunerações apropriadas, pois esses aspectos são fundamentais em países que precisam, ainda, avançar na garantia da universalização a Educação Básica (ALVES, PINTO, 2011). Embora este estudo não esteja voltado especificamente ao trabalho docente, tratar questões relacionadas a este tema é de fundamental importância, pois a qualidade da Educação Básica passa pela valorização dos professores, que são sujeitos de extrema importância dentro da escola.

Desta forma, importa considerar a seriedade de fortalecer a escola pública em geral, e isto inclui todos os docentes, na perspectiva de melhorar sua qualidade, para que o acesso, a permanência e a conclusão da Educação Básica se efetivem. Neste âmbito, importa a materialização do Sistema Nacional de Educação a partir do Plano Nacional de Educação como política de Estado, superando a lógica da competitividade entre os entes federados. Uma escola média de qualidade deve estar relacionada com a cidadania, que é nacional, logo acima de qualquer interesse estadual (CURY, 2010), já que o Ensino Médio, no Brasil, é legalmente responsabilidade prioritária dos estados da federação e do Distrito Federal de acordo com a Lei nº 9.394/96 (CURY, 2002).

Sendo assim, vislumbrando o direito à Educação Básica de qualidade, o que inclui o término do Ensino Médio, traz consigo o dever correlato do Estado brasileiro em se articular com as políticas educacionais que materializam em um contexto de indicadores educacionais, demarcados por assimetrias entre os entes federados (DOURADO, 2013).

E na garantia do direito ao Ensino Médio de qualidade, os indicadores educacionais dos estados se aproximam e se distanciam daqueles recomendados nas metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024), aprovado pela Lei nº 13.005/2014 para o decênio posterior a sua aprovação. Importa, portanto, problematizar o Ensino Médio nos diferentes estados da federação.

Com este entendimento, este estudo tem como proposta discutir o Ensino Médio em dois estados da federação, discorrendo sobre seus limites e as possibilidades de “propiciar a todo e qualquer cidadão” uma formação “considerada como o mínimo necessário à participação na vida social e produtiva”, respeitando sempre a diversidade (KUENZER, 2010, p. 855).

Desta forma, todas as considerações expostas, permitem problematizar o Ensino Médio no Brasil, de forma verticalizada, focalizando, sobretudo, nos sujeitos da aprendizagem, que são os estudantes, e enfatizará nomeadamente os estados de Santa Catarina e Paraná, ambos da região sul do Brasil.

Com base no exposto, explicita-se o seguinte questionamento: quais são as configurações, limites e perspectivas do Ensino Médio no Brasil? E como estas mesmas configurações, limites e perspectivas se apresentam nos estados de Santa Catarina e Paraná no que diz respeito ao acesso e à permanência?

Para tentar responder esta questão diretriz, adota-se como objetivo geral, compreender as configurações, os limites e perspectivas da universalização do Ensino Médio decorrentes das Políticas Públicas de educação e dos ordenamentos legais implementados no Brasil, nos últimos vinte anos.

E como objetivos específicos:

- identificar e discutir as políticas educacionais e os ordenamentos legais, pós LDB, e seus reflexos sobre o Ensino Médio;
- identificar e analisar informações estatísticas, disponibilizados pelo INEP e pelo IBGE, que tratam do acesso e da permanência no Ensino Médio;
- compreender os limites e as possibilidades que se colocam para a concretização da obrigatoriedade do ensino de 15 a 17 anos até 2016 no Brasil e da universalização do Ensino Médio com qualidade.

Para dar conta dos objetivos já expostos, decidiu-se adotar uma metodologia na qual se pretende que o objeto de estudo torne-se inseparável dos planos estruturais e conjunturais da sociedade brasileira, pois as concepções, as ideologias, as teorias e políticas relativas ao Ensino Médio “ganham sentido histórico quando aprendidas no conjunto de relações sociais de produção da existência e dentro de um determinado contexto” (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2011, p. 621).

Com esse entendimento, a pesquisa utilizará os pressupostos teórico-metodológicos de imersão nos dados quantitativos e qualitativos, com o intuito de se ir além da compreensão imediata do Ensino Médio, explicitando dialeticamente, suas relações com o

contexto econômico, político, social e cultural (NOSELLA e BUFFA, 2005). Tal compreensão remete a categoria no âmbito da dialética como a totalidade e a contradição.

Para Cury,

[...] a categoria da contradição (poder-se-ia denominá-la de lei, dado seu alcance globalizante) é a base de uma metodologia dialética. Ela é o momento conceitual explicativo mais amplo, uma vez que reflete o movimento mais originário do real. A contradição é o próprio motor interno do desenvolvimento. Conceber uma tal metodologia sem a contradição é praticamente incidir num modelo metafísico de compreender a própria realidade. A racionalidade do real se acha no movimento contraditório dos fenômenos pelo qual esses são provisórios e superáveis. A contradição é sinal de que a teoria que se assume leva em conta que ela é o elemento chave das sociedades. A categoria da totalidade justifica-se enquanto o homem não busca apenas uma compreensão particular do real, mas pretende uma visão que seja capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos e, enfim, coordená-lo com uma síntese explicativa cada vez mais ampla (CURY, 1995, p.27).

Buscar-se-á, assim, com esta escolha teórico-metodológica, a possibilidade cada vez maior de compreensão de aspectos de matrículas, da formação dos alunos envolvidos com a escola média brasileira. A base empírica buscou dados referentes ao acesso e à permanência no Ensino Médio no Brasil e nos estados de Santa Catarina e Paraná, estados estudados no Projeto do OBEDUC. Vale destacar também que a opção pelos estados de Santa Catarina e Paraná, se deu pelo fato de que ambos são considerados pelo “senso comum”, como também portadores da melhor educação do país.

A pesquisa recorrerá a artigos, resoluções e leis da área da educação e, sobretudo, às informações estatísticas disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP), para que se discuta a composição da matrícula no Ensino Médio, no âmbito das políticas públicas educacionais, implantadas, sobretudo nos últimos vinte anos no Brasil, e ainda apresentará, completando a parte empírica, dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD).

De posse dos dados, e com base em Wachowicz (2001), ao se aproximar do objeto de pesquisa, o pesquisador pode optar pela extração de categorias simples ou de conteúdo. Para a autora as categorias simples ou de conteúdo “são aqueles elementos iniciais, determinados pelo conteúdo da análise crítica que fez o pesquisador, ao eleger seu objeto de estudo e ao se deparar com a dificuldade de tomá-lo por um ou mais aspectos que sua análise lhe indicou”. As categorias de conteúdo, segundo Masson (2012, p. 6), se articulam “à especificidade do objeto investigado e das finalidades da investigação, com o seu devido recorte temporal e delimitação do tema a ser pesquisado”. No presente estudo, ao eleger a

democratização do Ensino Médio nos estados de Santa Catarina e Paraná como objeto de estudo, duas categorias de conteúdo emergiram determinados pelo teor da análise crítica realizada: limites e possibilidades ao acesso ao Ensino Médio e desafios à permanência no Ensino Médio.

O presente estudo está estruturado da seguinte forma: introdução, desenvolvimento da pesquisa, considerações finais e referências. Com relação ao desenvolvimento da pesquisa, está composto de 3 capítulos. O primeiro apresentará um histórico contextualizado da Educação Básica e do Ensino Médio que se constituirá em referencial para definir critérios de análises de dados ao longo do trabalho desenvolvido. O capítulo 2 descreverá e analisará indicadores educacionais através de dados e informações sobre limites e possibilidades ao acesso ao Ensino Médio. Apresentará, assim, dados sobre a evolução da matrícula na Educação Básica e no Ensino Médio, taxa de frequência bruta e líquida da população residente no grupo de 15 a 17, matrículas por dependência administrativa e por turno e matrículas quanto a possibilidades de formação por dependência administrativa. No capítulo 3, traz-se à tona a discussão sobre os desafios à permanência no Ensino Médio, com base empírica nas informações estatística sobre dados da infraestrutura nas escolas, taxas de rendimento, distorção idade/série, média de alunos por turma, número de concluintes, número de matrículas, média de horas aulas no Ensino Médio, na dependência administrativa estadual, professores do Ensino Médio, por formação e dependência administrativa, professores do Ensino Médio com licenciatura na disciplina que leciona por dependência administrativa estadual, IDEB por etapa e dependência administrativa entre 2005 a 2013 e metas para o IDEB por dependência administrativa de 2015 a 2021.

Nas considerações finais, procurar-se-á compreender o Ensino Médio e as condições na qual o mesmo é ofertado aos alunos nos estados de Santa Catarina e Paraná, mostrando suas configurações, seus limites e suas perspectivas.

E por fim, as referências, que servirão de suporte para as análises realizadas no presente estudo.

1 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL

1.1 UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: A INSTABILIDADE DA VINCULAÇÃO DE RECURSOS

A história da Educação no Brasil foi marcada por muitos impasses e lutas. Constituições, decretos, discussões de projetos, buscaram dar um novo rumo à educação e superar, de certa forma, o caráter elitista-intelectual.

Pode-se considerar que a primeira medida do Estado visando a prover o acesso ampliado à educação no Brasil foram os “Regimentos” de D. João III, editados em dezembro de 1548, para orientar as ações do primeiro governador geral do Brasil, Tomé de Souza, que aqui chegou em 1549, acompanhado de quatro padres e dois irmãos jesuítas chefiado por Manuel da Nóbrega, que deram início a educação brasileira centrada na catequese (SAVIANI, 2013).

Por sua vez, o período seguinte (1759-1827), através das reformas pombalinas, determinou-se o fechamento dos colégios jesuítas, introduzindo-se as “aulas régias” a serem mantidas pela Coroa, através de “subsídios literários”. Tais reformas se contrapõem ao predomínio religioso e se baseavam nas ideias laicas inspiradas no Iluminismo, instituindo, desta forma, o privilégio do Estado em matéria de instrução, surgindo, desta forma, indícios no Brasil da versão da “educação pública estatal” (LUZURIAGA, 1959).

Já com a independência política do Brasil, outorgada por D. Pedro I, em 25 de março de 1824, cria-se a primeira Constituição Brasileira, porém a mesma apenas apresentava um artigo, o de número 179, que menciona sobre o tema educação. O inciso XXXII desse artigo estipulava que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” (CAMPANHOLE; CAMPANHOLE, 1983, p. 653). Mas esta mesma Constituição, não definiu como seria efetivada tal Lei por parte do Estado e por meio de um Ato Adicional, a Constituição do Império promulgada em 12 de agosto de 1834, coloca o ensino primário sob a jurisdição das Províncias, desobrigando, assim, o Estado Nacional de se responsabilizar por esta etapa de ensino. Logo, considerando que as províncias não estavam preparadas para assumirem tal obrigação, pois não possuíam recursos suficientes, o resultado foi que a educação pública brasileira atravessou o século XIX sem apresentar saldo considerado satisfatório (SAVIANI, 2013).

No percurso histórico, transcorreu a segunda Constituição, a primeira do Regime Republicano, promulgada em 24 de fevereiro de 1891. Destaca-se que a referida Carta Constitucional também se limitou a enunciar apenas um princípio educacional, neste caso, o da laicidade, fixado no parágrafo sexto do artigo 72, assim enunciado: “Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (CAMPANHOLE; CAMPANHOLE, 1983, p. 587). A nova Lei preserva a responsabilidade das antigas províncias, agora transformadas em Estados Federados, a obrigação de “cuidar” do ensino primário.

Somente com a nova Constituição republicana aprovada em 16 de julho de 1934, se destinou todo um capítulo à questão do acesso educacional. Trata-se do Capítulo II, “Da Educação e da Cultura” (ibid., p. 544-546), que integra o Título V – “Da Família, da Educação e da Cultura”.

Nesse capítulo se podem identificar os seguintes Princípios Educacionais:

- Universalidade da educação, ao proclamar, no artigo 149, que “a educação é direito de todos”;
- Gratuidade do ensino primário (alínea *a* do § único do artigo 150);
- Obrigatoriedade do ensino primário (alínea *a* do § único do artigo 150);
- Liberdade de ensino (alínea *c* do § único do artigo 150);
- Seleção pelo mérito (alínea *e* do § único do artigo 150);
- Estabilidade dos professores (alínea *f* do § único do artigo 150);
- Remuneração condigna do corpo docente (alínea *f* do § único do artigo 150);
- Liberdade de cátedra (artigo 155);
- Vinculação orçamentária (artigo 156: “A União e Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos”);
- Provimento dos cargos do magistério oficial por concurso (artigo 158);
- Vitaliciedade dos cargos do magistério oficial (artigo 158, § 2º);
- Inamovibilidade dos cargos do magistério oficial (artigo 158, § 2º) (CAMPANHOLE, 1983, p. 544-546).

A vinculação de recursos para a Educação é um dos destaques da Constituição de 1934. Tem-se, então, um grande avanço no que se refere ao financiamento, ficando determinado por Lei, que a União e os municípios devessem aplicar nunca menos de 10% e os estados 20% da arrecadação de impostos “na manutenção e desenvolvimento dos sistemas educacionais” (CAMPANHOLE, 1983, p. 544-546). Importa considerar a distância entre o que está escrito na Lei e o que se materializa. Ainda na década de 1930, através da crescente industrialização e urbanização no Brasil, se inicia também, um incremento correspondente nos índices de escolarização, porém em ritmo aquém do necessário à vista dos escassos investimentos. Assim, os investimentos federais em ensino passam de 2,1%, em 1932, para

2,5% em 1936; os estaduais se reduzem de 15,0% para 13,4% e os municipais se ampliam de 8,1% para 8,3% no mesmo período (RIBEIRO, 2003).

Sem atingir os percentuais vinculados em 1934, a Constituição de 1937 retira a dependência de recursos e, mais uma vez, a educação fica a mercê dos governos no que se refere ao financiamento. Com a supressão da vinculação de recursos para a Educação na ditadura Vargas, mantém-se apenas na Lei o tópico referente à educação e à cultura. Já na Constituição de 1946, promulgada em 18 de setembro, e com o fim da referida ditadura, retoma-se mais uma vez, de certo modo, à sistemática iniciada com a Constituição de 1934. Ela reserva no Título VI, “Da Família, da Educação e da Cultura”, o Capítulo II à educação e à cultura, onde contempla todos os princípios previstos na Constituição de 1934. Com destaque à retomada da vinculação orçamentária, fixando em 20% a obrigação mínima dos estados e municípios e 10% da União.

Sem resolver todos os problemas educacionais, chega-se à década de 1960. E é com a Constituição de 1967, quando a ditadura, agora militar, que a educação passa a ser direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana. De acordo com a respectiva constituição, alguns aspectos chamam a atenção, como:

- II - o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais;
- III - o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem faltas ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior; (BRASIL, 1986, p. 179-180).

Porém vale salientar, que mais uma vez, houve supressão da vinculação de recursos, vinculando somente dois anos depois, em 1969, através de Emenda Constitucional, recursos, e somente à esfera municipal, na ordem de 20%.

Passados aproximadamente duas décadas do Golpe Militar de 1964, em 1983, através da Emenda Constitucional João Calmon, vinculou-se novamente recursos à União, aos Estados e Distrito Federal e aos Municípios numa porcentagem de 13%, 25% e 25%, respectivamente a cada um destes entes federados.

Com o fim da referida ditadura em 1985, vislumbra-se a instituição de princípios democráticos e universais para a Educação Brasileira. É promulgada a Constituição Federal em 1988 que contempla alguns aspectos à formação de todas e todos ao preconizar:

- I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
 - II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio gratuito;
 - III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
 - IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
 - V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
 - VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
 - VII – atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
- § 1º – O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo; (BRASIL, 1988, p. 35).

Nesta nova constituição, que vigora até os dias atuais, no que se refere ao financiamento, altera-se apenas a vinculação de recursos voltados à União, que ficará então responsável por investir em educação 18% de suas arrecadações em impostos, cabendo aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios os mesmos 25% já definidos.

1.2 A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL NAS ÚLTIMAS DÉCADAS.

Com a Constituição Federal de 1988, fica definida que a educação é um direito social, tornando o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito para toda a população, inclusive aos que não tiveram concluído na idade própria. Nesse sentido, a partir de 1990, a educação no Brasil começa a tomar novos rumos através de medidas governamentais com o propósito de criar novos programas e dedicar maior atenção principalmente à universalização do Ensino Fundamental. Pode-se dizer que a Constituição de 1988 foi um marco de transformação na concepção da educação brasileira.

Além disso, percebe-se que a partir da década de 1990, cada novo Governo instaurado no país começa a reforçar seus programas, dando mais ênfase ao Ensino Fundamental, ou seja, o mesmo passa ser uma pauta obrigatória nos programas de cada governo desta década, e mesmo apesar das conjunturas traçadas por cada governante, todos tinham o objetivo de promover este direito e fazer com que a educação melhorasse no Brasil, reduzindo assim o índice de analfabetismo aqui encontrado, ao menos em termos dos ordenamentos legais, com destaque ao Plano Decenal de Educação para Todos de 1993, a Emenda Constitucional nº 14 e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, ambas de 1996.

Além disso, foi a partir dos anos de 1990 que se intensificaram, no cenário educacional brasileiro, a presença dos organismos internacionais⁵. Tal contexto começa o desenho na “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” realizada em Jomtien, na Tailândia em 1993, quando se deu início ao grande projeto de educação em nível mundial, financiada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. A conferência de Jomtien apresentou “uma visão para o decênio de 1990”, que tinha por principal eixo “a ideia da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” (FRIGOTO e CIAVATTA 2003, p. 98), e, como o Brasil era um dos países com uma taxa de analfabetismo muito elevada, foi instado a desenvolver ações que pudessem, então, diminuir a referida taxa, que seria monitorada pela UNESCO⁶.

Como parte das várias ações firmadas em âmbito internacional, e em cumprimento das metas estabelecidas em Jomtien para diminuir as altas taxas de analfabetismo, cria-se então, em 1993, o Plano Decenal de Educação para Todos, já referido anteriormente, que estabeleceu objetivos e princípios norteadores que serviram de suporte posteriormente para elaboração de políticas curriculares para a Educação Básica.

Segundo Silva Jr (2002),

[...] o Plano Decenal de Educação para Todos é a expressão brasileira do movimento planetário orquestrado por UNESCO, BIRD/Banco Mundial e assumido pelo Brasil como orientador das políticas públicas para a educação que resultaram na reforma educacional brasileira dos anos de 1990, realizada em todos os níveis e modalidades, com diretrizes curriculares, referenciais curriculares, Parâmetros Curriculares Nacionais para níveis e modalidades de ensino, produzidos estes de forma competente por especialistas – em geral pesquisadores e professores universitários – de nossas melhores universidades e instituições de pesquisa, afinados com o compromisso assumido pelas autoridades políticas brasileiras em todas as áreas de ação do Estado, particularmente para a educação (SILVA JR, 2002, p.207).

Segundo Kuenzer (2000), o projeto educacional proposto naquele período, além da intenção pedagógica, apresentava em seu projeto Político-social demandas pedagógicas para a escola, no desenvolvimento para a formação humana, voltado para as demandas econômicas, políticas e sociais.

⁵ Organismos ou organizações internacionais, também chamados de instituições multilaterais, são entidades criadas pelas principais nações do mundo com o objetivo de trabalhar em comum para o pleno desenvolvimento das diferentes áreas da atividade humana: política, economia, saúde, segurança, educação, etc. Essas organizações podem ser definidas como uma sociedade entre Estados. Constituídas por meio de tratados ou acordos, têm a finalidade de incentivar a permanente cooperação entre seus membros, a fim de atingir seus objetivos comuns.

⁶ United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization, na língua portuguesa é traduzido para Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e trata-se de um organismo integrado à Organização das Nações Unidas (ONU).

Importam considerar que, no quesito quantidade, as ações realizadas a partir da década de 1990 no Brasil começam a aumentar/melhorar seus indicadores educacionais, com destaque às taxas de analfabetismo, como está apresentado na tabela abaixo:

Tabela 1 – Evolução da taxa de analfabetismo no Brasil. 1993/2013.

Ano	Taxa de analfabetismo 10 – 14 anos	Taxa de analfabetismo 15 anos ou mais
1993	11,3%	16,4%
1995	9,9%	15,5%
1997	8,7%	14,7%
1999	5,5%	13,3%
2001	4,2%	12,3%
2003	3,5%	11,5%
2005	3,4%	11,1%
2007	3,1%	10,0%
2009	2,5%	9,7%
2011	1,9%	8,6%
2012	1,8%	8,7%
2013	1,7%	8,5%

Fonte: IBGE.

Pode-se perceber que, através da interferência dos organismos internacionais mencionados anteriormente e com políticas públicas mais focalizadas no Ensino Fundamental, a taxa de analfabetismo no Brasil veio diminuindo consideravelmente nos últimos vinte anos, principalmente entre os jovens de 10 a 14 anos de idade. Importa destacar que nos de 15 anos ou mais, a realidade ainda é um pouco diferenciada, pois o Brasil possui uma elevada taxa de analfabetos, aproximadamente 8,5% no ano de 2013. Tal contexto suscita questionar algumas estratégias adotadas, bem como a ausência de políticas universais que contemplassem toda a Educação Básica.

Foram necessários aproximadamente 20 anos para se instituir no Brasil uma concepção de Educação Básica que não se limitasse apenas ao Ensino Fundamental. Somente em 2007 com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e

de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)⁷ e, em 2009, com a Emenda Constitucional nº 59⁸ que foram criadas as bases para sua ampliação. Pode-se mencionar, por exemplo, que as principais políticas públicas educacionais elaboradas no Brasil, a partir da década de 1990, deram ênfase ao Ensino Fundamental e foram desenhadas no governo Fernando Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Por outro lado, definem-se menos focalista as políticas mais universais materializadas no governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Housseff (2011-2018).

Importa considerar que no governo Fernando Collor de Mello, que durou pouco mais de um ano, devido ao processo de impeachment, quase nada se fez. Pode-se dizer que as bases lançadas pela conferência se materializaram somente no governo subsequente, o de Itamar Franco. Já no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), o Banco Mundial, copatrocinador da Conferência de Jomtien, elabora novas diretrizes políticas, publicando o documento “Prioridade y estratégias para La educación”. No mesmo reiteram-se os objetivos de eliminação do analfabetismo, aumentando a eficácia do ensino, melhorando ainda o atendimento escolar e recomenda-se, também, que a reforma do financiamento e da gestão da educação inicie pela redefinição da função dos entes federados e pela busca de novas fontes de recursos. A Educação Básica deve contribuir para “reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fertilidade, melhorando a saúde” (FRIGOTO e CIAVATTA 2003, p. 98) e gerar atitudes de participação na economia e na sociedade.

Vale reiterar que, durante os 8 (oito) anos do governo FHC, foi eleita como principal prioridade na área educacional a política de universalização do Ensino Fundamental com foco no âmbito organizacional e pedagógico, respaldada pela emenda Constitucional nº 14/96, já referida. Nela se alteram alguns dispositivos do art. 208 da Constituição Federal, ao mencionar que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II – progressiva universalização do ensino médio gratuito; (BRASIL, 1988, p. 35).

⁷ O Fundeb foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1998 a 2006.

⁸ Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”.

Neste âmbito, os Municípios passam a atuar prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Alinhada à referida Emenda Constitucional, o governo FHC aprova, ainda, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, que apesar de reconhecer o Ensino Médio como uma etapa da Educação Básica, acaba dando mais ênfase ao Ensino Fundamental. A centralidade à referida etapa da Educação Básica fez com que em 2006, a maioria das crianças, mais precisamente 97,7 % dos residentes no Brasil de 7 a 14 anos de idade estivesse matriculada nos sistemas de ensino, constatando-se quase que uma universalização do Ensino Fundamental no Brasil. Por outro lado, por exemplo, mais da metade dos jovens do grupo de idade 15 a 17 anos não estavam no Ensino Médio (KUENZER, 2010). O maior avanço do texto original da LDB foi o de ter excluído, como existia na Lei 5.692/71, a limitação da idade de 7 aos 14 anos, e da obrigatoriedade ao Estado para com a Educação Fundamental, ampliando-o gradativamente esta obrigatoriedade ao Ensino Médio.

No que tange ao financiamento, o governo FHC cria o Fundef⁹, cuja subvinculação de recursos estava focalizada apenas no Ensino Fundamental Regular, política considerada satisfatória durante um determinado período, mas que apresentava inúmeros problemas que foram amenizados de certa maneira pela criação do Fundeb, já no governo Luiz Inácio Lula da Silva, com a extensão, já referida, de recursos financeiros à Educação Infantil e ao Ensino Médio, equalizando, desta forma, os gastos na Educação Básica em geral.

Implica ainda destacar, que a Educação Básica por não se constituir apenas no Ensino Fundamental, pois através da LDB, artigo 4º, inciso I, o Ensino Médio, bem como a Educação Infantil foram inclusas neste nível da educação, a Constituição, sofreu mudanças por meio da Emenda constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009, já destacada. A referida Emenda deu suporte a então Lei 12.796 de 04 de abril de 2013, também já referida. Cabe elucidar, que a Emenda Constitucional foi aprovada no governo Luiz Inácio Lula da Silva e se torna Lei no governo de Dilma Rousseff. Mas Silva (2014) salienta que parece oportuno perguntar: “a que distância se está deste direito?”.

E, neste contexto, vale ainda salientar, as recentes discussões da agenda do novo Plano Nacional de Educação (PNE), que foi sancionado pela presidente Dilma Rousseff em

⁹ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e sua regulamentação na Lei 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e no Decreto nº 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando, a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental passou a vigorar. A maior inovação do FUNDEF consiste na mudança da estrutura de financiamento do Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries do antigo 1º grau) no País, ao subvincular uma parcela dos recursos a esse nível de ensino.

2014, e que dentre vários pontos de grande importância, manifesta a necessidade de melhorar a qualidade dos dois níveis educacionais brasileiros, bem como das modalidades de ensino. São 20 (vinte) metas, que vão desde a universalização e ampliação do atendimento escolar até a ampliação progressiva de investimento em educação, pois não há como imaginar educação sem uma adequada e sistêmica gestão e financiamento (SAVIANI, 2013).

Mesmo reconhecendo os avanços legais, com a criação de leis, resoluções e propostas que foram se construindo ao longo da história brasileira, o que se presencia atualmente no Brasil, é uma Educação Básica com sérios problemas, e que, de acordo com inúmeras pesquisas realizadas na área educacional, alguns destes problemas encontram-se principalmente na última etapa da Educação Básica (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2011), foco deste estudo.

1.3 – O ENSINO MÉDIO NO BRASIL NAS ÚLTIMAS DÉCADAS.

Recentemente presencia-se, no cenário educacional, uma intensificação nas discussões sobre a última etapa da Educação Básica, que é o Ensino Médio. Constata-se, através dos meios de comunicação de massa, bem como de pesquisas e estudos de órgãos governamentais, que mais discussões estão surgindo sobre a escola média, que tem sido considerada ineficiente e frágil (RAMOS, 2011).

Verifica-se, ainda, segundo a autora, que existe um intenso debate sobre o que ensinar, quais os objetivos a serem traçados e seguidos, bem como qual a formação que se almeja vislumbrar nesta última etapa da educação. Percebe-se que existem posicionamentos divergentes em torno do acento na qual deva estar estruturado o Ensino Médio brasileiro. Muitos são defensores de uma educação voltada à formação humanística e científica única e para todos, outros, porém, de uma formação pré-profissional ou até mesmo profissionalizante, outros ainda que acreditem na separação entre o Ensino Médio Regular e o Ensino Técnico e Profissional, e outros, finalmente, que defendem o Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico ou a Educação Profissional, ou seja, tem-se uma gama enorme de compreensões diferentes de como organizar o atual Ensino Médio brasileiro (NOSELLA, 2011).

Marcado no início de sua instituição no Brasil com o intuito de uma preparação para o Ensino Superior, o Ensino Médio brasileiro possuía uma natureza propedêutica que foi ficando arrefecida, a partir de 1930, devido as necessidade impostas pela industrialização do país (RAMOS, 2011). Logo, escolas foram sendo criadas para se articularem com a

preparação para o trabalho, criando uma dualidade no Ensino Médio, ou seja, escolas de formação geral e escolas profissionalizantes.

O debate na década de 1990 é intensificado com o Ensino Médio polarizado. De um lado, a perspectiva neoliberal e a massificação do Ensino Médio de Educação Geral e a sua separação da Educação Profissional por meio do Decreto 2.208/97. A ênfase se coloca em requalificar a tradicional escola propedêutica e, ao mesmo tempo, reencontrar a identidade própria do ensino Técnico que automaticamente retirava de seu currículo as disciplinas de conteúdo geral. Por outro lado, estavam os que defendiam o Ensino Médio Integrado e a bandeira da politécnica, parcialmente contemplada com o Decreto 5.154/2004, com a possibilidade, além da concomitância e subsequência asseguradas pelo Decreto de 1997, da integração com a Educação Profissional (NOSELLA, 2011).

Importa destacar que prevaleceu no governo FHC “o ensino médio técnico, organizado em módulos, (...) oferecido separadamente do ensino médio regular” (ZIBAS, 2005, p. 8). O governo FHC afasta legalmente o Ensino Técnico e Profissional do Ensino Médio de caráter “propedêutico”. Porém, este decreto sofreu inúmeras críticas pelos defensores da integração de uma formação geral e técnica, fazendo com que, já no governo Lula da Silva, tal decreto fosse revogado.

No âmbito da Escola Média, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, aprovada no governo FHC, tem, então, por principal mudança, o reconhecimento do Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, que passa a ter por finalidade

[...] o desenvolvimento do educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, e fornecendo-lhe meios para prosseguir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996, p. 15).

De acordo com Krawczyk (2011, p.754), “a inclusão do ensino médio no âmbito da Educação Básica e o seu caráter progressivamente obrigatório demonstram o reconhecimento da importância política e social que ele possui”.

Ainda, posteriormente à aprovação da nova LDB, foram elaboradas as políticas curriculares para o Ensino Médio, voltadas a atender o artigo 26 deste dispositivo legal, onde se definiu que o currículo da Educação Básica precisava possuir uma base nacional comum. Pode-se citar, por exemplo, o Parecer CNE/CEB nº 15/98 e Resolução CNE/CEB nº 03/98, que apresentavam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio com propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do Ensino Médio, pautado em

propostas e princípios, tais como a interdisciplinaridade, a contextualização e as competências.

Implica destacar os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), que organizavam o currículo a partir do modelo por competências e habilidades, adaptando a formação do Ensino Médio para atender as demandas do mercado (SILVA, 2012). Para a autora, tais políticas para o Ensino Médio foram a principal marca da reforma educacional da década de 1990 e foram alvos de muitas críticas por estarem em consonância com as orientações dos organismos internacionais.

O currículo proposto para o Ensino Médio, a partir do parecer CNE/CEB nº 15/98, focaliza no desenvolvimento de competências e habilidades, características estas, baseadas numa lógica de formação para o mercado de trabalho, atendendo desta forma as demandas e as necessidades da economia brasileira, em um cenário mundial, bem como, ainda, a necessidade de padronização dos currículos de todo o país, adequando a educação às necessidades econômicas que já se apresentavam nos anos de 1990 (SILVA JR, 2002).

Silva Jr (2002) ainda complementa que o Parecer CNE/CEB nº 15/98 era um documento que seguia de maneira clara e explícita às orientações dos documentos elaborados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), financiados em sua maioria pelo Banco Mundial.

O autor ainda analisou que,

[...] tanto a economia capitalista como o trabalho abstrato são trazidos para dentro da esfera educacional e da escola na condição de elementos centrais para dar significado a esta esfera social e a esta instituição, bem como para o exercício da tão falada cidadania (SILVA JR, 2002, p.220).

Ainda no que se refere aos Parâmetros Curriculares Nacionais, vale destacar a incorporação da proposta de superação da disciplinaridade e a fragmentação pelo conceito de interdisciplinaridade, surgindo, assim, propostas de organização dos conteúdos através de projetos ou áreas de conhecimentos, para que se efetivasse o desenvolvimento das competências e das habilidades dos estudantes (RAMOS, 2011).

Segundo Silva (2009), tais conceitos

[...] convergem, assim, em torno da proposição de que, para adquirir significado, os saberes escolares devem estar associados, dentre outros, a saberes do cotidiano, uma vez que estes potencializariam a atribuição de sentido aos conteúdos vistos nas escolas (SILVA, 2009, p.132).

A incorporação no Ensino Médio de saberes imediatistas por meio de competências fez com que houvesse uma diminuição do caráter científico dos conteúdos escolares, visando, assim, à formação de indivíduos para atender as necessidades do mercado de trabalho, como já destacado anteriormente (RAMOS, 2011). Importa considerar que a década de 1990 traz como proposta um currículo de forma mais restrita e utilitarista.

Neste âmbito, articulado as políticas curriculares, outro elemento central nas reformas educacionais no governo FHC foram as políticas de avaliação adotadas pelo MEC, como o ENEM¹⁰, um exame específico para o Ensino Médio pautado inicialmente no desenvolvimento de competências¹¹ e habilidades e o PISA¹², Programa Internacional de Avaliação de Alunos, que consiste em uma avaliação comparada entre os países e permite relacionar o desempenho de alunos que estejam na Educação Básica e tenham 15 anos¹³ de idade, e tenham ainda completos 7 anos de escolarização.

Quanto ao desempenho dos alunos do Ensino Médio no PISA, Brandão (2011) observa que:

Em 2000 [...] os alunos brasileiros ficaram entre os últimos colocados entre alunos de ensino médio de 32 países. Já em 2009, [...] na média geral, os alunos brasileiros ficaram em 53º, entre 65 países. Dos países da América Latina que participaram do PISA 2009, os alunos brasileiros da 3ª série do ensino médio obtiveram médias superiores às dos seus colegas da Colômbia, Argentina, Panamá e Peru. Porém, obtiveram médias inferiores às dos seus colegas do Chile, Uruguai e México (BRANDÃO, 2011, p. 201).

É notório que estas políticas de avaliações externas são voltadas a induções de um padrão de suposta qualidade de ensino, com ênfase em resultados e como mecanismos de controle. E com base nestes padrões, o Brasil não se encontra em posição de vantagem frente a outros tantos países (KUENZER, 2010).

¹⁰ O ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) foi criado em 1998, com o objetivo de avaliar os estudantes na etapa final da Educação Básica (Brasil, MEC, 2013).

¹¹ Refere-se à capacidade de realização de ações complexas. Enquanto habilidade está associada, à capacidade de realização de ações mais simples e bem definidas. Pode ser definida ainda como a capacidade de integrar habilidades, informações, conhecimentos, princípios, atitudes, e valores, de modo a alcançar alto nível de desempenho em uma área de atividade (INEP).

¹² O PISA (Programme for International Student Assessment, traduzido no Brasil para Programa Internacional de Avaliação de Alunos) é coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e no Brasil pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

¹³ O PISA aceita estudantes de 15 anos e 3 meses completos até 16 anos e 2 meses completos até a data do início do teste, e as datas de aniversários dos estudantes são controladas de acordo com variáveis que se alteram a partir da data de aplicação da prova.

Cabe destacar, ainda, as bases nacionais comum do currículo, a partir das DCNEM de 1998, a organização do Ensino Médio por áreas de conhecimento: I – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; II – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e, III – Ciências Humanas e suas Tecnologias (BRASIL, CNE, 1998). Já em 2000, os PCNEM (BRASIL, MEC/CEB, 2000), para o Ensino Médio, foram organizados em quatro partes. A primeira parte contendo as bases legais, a segunda sobre Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a terceira sobre as Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e a quarta parte para Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Também no ano de 2000, o Ministério da Educação implantou o Programa de Melhoria do Ensino Médio (PROMED), “... parcialmente financiado mediante acordo firmado entre o Governo Brasileiro e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)...” (FRANCO, 2002, p. 93) e tinha como objetivo:

[...] apoiar a implementação da reforma curricular e estrutural e a expansão do atendimento no ensino médio pelas Unidades da Federação do país, visando à melhoria de sua qualidade e à ampliação de seu grau de cobertura, como forma de garantir maior equidade social (BRASIL, MEC/SEMTEC, 2000, p.3).

Outro projeto que cooperou para o subsídio do Ensino Médio brasileiro no governo FHC, tendo em vista a falta de políticas públicas voltadas principalmente ao que se refere ao financiamento, foi o Projeto Alvorada que investiu cerca de 8,4 bilhões de reais em suas ações e que era voltado ao combate da pobreza.

Este projeto, de acordo com Garcia (2013), também era destinado a

[...] impulsionar a expansão e melhoria do Ensino Médio em 13 estados das regiões Norte e Nordeste do País. O referido projeto tinha como objetivo reduzir as desigualdades regionais, por meio da melhoria das condições de vida das áreas mais carentes do Brasil. O indicador utilizado para medir o grau de desigualdade foi o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do PNUD, aceito internacionalmente como um indicador síntese do grau de desenvolvimento da população, considerando três dimensões básicas: a renda, a longevidade e a educação. (GARCIA, 2013, p.51).

Já no ano de 2001, ainda no governo FHC, foi publicada a Lei n. 10.172 de janeiro de 2001 (BRASIL, MEC/PNE, 2001) que aprova o Plano Nacional de Educação elaborado somente após início da tramitação no Congresso Nacional (Câmara) do PNE articulado com ampla participação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP). Importa destacar que o PNE “elaborado” por FHC não foi o construído pela sociedade brasileira e elaborado sob a responsabilidade do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Para o movimento civil organizado, o que aconteceu de fato é que o

presidente Fernando Henrique Cardoso vetou vários itens, em razão da política ditada pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), com destaque ao veto da obrigatoriedade do Estado investir 7% do PIB em Educação (BOLLMANN, 2010). Por outro lado, as ações do MEC na busca da garantia de uma Educação Básica de qualidade através desta Lei representaram uma oportunidade de se repensar uma nova política pública, que estabelecesse, assim, novas perspectivas também para o Ensino Médio (SIMÕES, 2011).

O PNE teve vigência até janeiro de 2011 e, de acordo com Kuenzer, (2010), a ausência de especificações quanto à forma de financiamento para garantir que as metas fossem efetivadas resultaram mais em

[...] um rol de boas intenções do que um efetivo documento de planejamento a orientar objetivamente as ações, a permitir o acompanhamento dos investimentos e a avaliação dos resultados, em um processo de análise crítica que deveria ter se desenvolvido no transcurso do decênio (KUENZER, 2010, p.852).

Vale ressaltar, no entanto, que o governo Lula da Silva, durante todo o seu período de administração, teve um Plano Nacional de Educação, que pode servir de pilar de suas políticas governamentais voltadas à área educacional. Mas um problema encontrado era o financiamento, sobretudo do Ensino Médio. Apesar do mesmo já ser reconhecido como uma etapa da Educação Básica, recebia financiamento de forma diferenciada do Ensino Fundamental, contemplado pelo Fundef. Importa destacar que esta situação começa a se modificar, somente no segundo mandato do referido governo, impulsionada, de acordo com Moehlecke (2012),

[...] através da aprovação e da implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e por meio da emenda constitucional n. 53/06, seguida da lei n. 11.494/07, incorporado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado no mesmo ano pelo governo federal, juntamente com outras ações que abrangem não só a educação básica, mas também o ensino superior (MOEHLECKE, 2012, p.42).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado em 2007, tinha por principal objetivo melhorar a educação em todos os níveis e modalidades do sistema educacional brasileiro.

Assim como os demais documentos escritos anteriormente, o PDE brasileiro também recebeu inúmeras críticas, especialmente pela forma impositiva como foi gestado, não permitindo a participação da sociedade civil na elaboração do mesmo e pela desarticulação existente com o Plano Nacional de Educação, ainda em vigência.

De acordo com Simões (2011), as ações do PDE envolvem dentre outras:

[...] o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação [...], a nova Capes [...], o Brasil Profissionalizado [...] e o desenvolvimento de programas e ações para os diversos elementos estruturantes da política educacional: financiamento [...]; gestão democrática [...]; formação de professores [...]; material didático [...]; profissionalização [...]; inclusão digital [...]; transporte e alimentação no ensino médio (Programa Atenção aos Alunos/Caminhos da Escola); educação integral (Programa Mais Educação no Ensino médio); [...] avaliação de desempenho em larga escala, certificação e acesso a graduação... (SIMÕES, 2011, p.118-119).

Ainda pode-se destacar, dentre outras ações trazidas pelo PDE, a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no ano de 2007, que consiste em um instrumento para avaliar a qualidade de ensino de cada escola e de cada rede de ensino. Os resultados do IDEB iniciaram sua série histórica a partir de 2005, com a média nacional de 3,4 pontos para o Ensino Médio, e suas metas foram estabelecidas para serem cumpridas a cada 2 anos, devendo chegar a média igual ou superior a 5.2 pontos em 2021 (BRASIL, INEP, 2012), conforme mostra a tabela a seguir obtida no portal do Instituto Nacional de Educação e Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Tabela 2 – Ideb do Ensino Médio no Brasil – Resultados e Metas. 2005/2021.

	IDEB Observado				Metas				
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2021
Total	3.4	3.5	3.6	3.7	3.4	3.5	3.7	3.9	5.2
Dependência Administrativa									
Estadual	3.0	3.2	3.4	3.4	3.1	3.2	3.3	3.6	4.9
Privada	5.6	5.6	5.6	5.7	5.6	5.7	5.8	6.0	7.0

Fonte: Brasil. INEP. Publicado em: 14/08/2012.

Disponível em: <http:// <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>> Acesso em: 22 nov.2014.

* Os resultados hachurados referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Vale salientar, ainda, a fragilidade na intenção, a partir do IDEB, em se desejar elevar a qualidade em educação, uma vez que dados exclusivamente voltados ao desempenho escolar deixam de lado outros aspectos fundamentais, como a infraestrutura das escolas, as condições de trabalho dos profissionais em educação, a localização da unidade escolar, dentre outros elementos considerados primordiais e que interferem diretamente no desempenho de cada estudante. Sem contar com a transferência da responsabilidade de diferentes segmentos

da sociedade na gestão da educação, uma vez que estas podem gerar discursos ambíguos e paralelos, fundamentados aos interesses privados.

Retomando ainda as medidas tomadas no governo Lula da Silva, é importante salientar as ações através do PDE voltadas ao Ensino Médio, pela implementação do Programa Brasil Profissionalizado, por meio do decreto n. 6.302/07, que segundo Moehlecke (2012),

[...] visa fomentar a oferta do ensino médio integrado à educação profissional, permitindo a inserção profissional no mercado de trabalho, com estágio supervisionado, e fortalecer as redes estaduais de ensino na oferta de educação profissional de nível médio, por meio de um programa de assistência técnica e de financiamento (MOEHLECKE, 2012, p.44).

É importante ainda destacar que no governo Lula foi consolidado também o Programa Currículo em Movimento, que se destinava a “[...] melhorar a qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento do currículo da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio” (BRASIL, MEC, 2013).

Ainda em 2008, outra ação deste governo foi realizada através da aprovação da Lei n. 11.738,¹⁴ em 16 de junho de 2008, que institui o Piso Salarial Profissional Nacional para os professores do magistério público da Educação Básica (BRASIL, 2008).

Já em 2009, quase no final do governo Lula, a fim de consolidar e fortalecer as políticas voltadas ao Ensino Médio, principalmente no que se refere à qualidade, à superação das desigualdades e à universalização do acesso e à permanência, que “o Ministério da Educação apresentou mais um novo programa destinado ao Ensino Médio, que foi denominado de Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI)”, que tinha por principal objetivo “superar a dualidade do ensino médio, definindo-lhe uma nova identidade integrada, na qual se incorporem seu caráter propedêutico e seu caráter de preparo para o trabalho” (MOEHLECKE, 2012, p.42).

A proposta do PROEMI teve grandes repercussões na mídia e, em especial, na internet, e tinha como principal proposta curricular, segundo Ramos (2011), algumas orientações do CNE, como:

¹⁴ Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e determina em todos os estados e municípios que nenhum professor pode receber menos que o valor determinado para uma jornada de 40 horas semanais. O valor e os reajustes do piso são feitos com base no crescimento do valor mínimo por aluno do FUNDEB no mesmo período anual.

[...] flexibilidade curricular visando ao atendimento da pluralidade de interesses dos estudantes; a inclusão de componentes curriculares obrigatórios e variáveis; a diversidade de tempos e situações curriculares; as atividades de interação com as comunidades; e a interdisciplinaridade realizada nas dimensões estruturantes do currículo – trabalho, ciência, tecnologia e cultura (RAMOS, 2011, p.778).

O Programa Ensino Médio Inovador iniciou nas escolas de Ensino Médio no ano de 2010, mas, paralela a sua tramitação, em junho de 2009 foi divulgada uma versão preliminar do “Programa Ensino Médio Integrado: Uma perspectiva abrangente na Política Pública Educacional” (BRASIL, MEC/SEB/SEMTEC, 2008), que não chega a apresentar proposições pontuais para as organizações curriculares das escolas, no entanto prevê a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) a partir de fundamentos pautados em uma educação integrada e fundamentada no eixo estruturante do Ensino Médio: “ciência, trabalho, cultura e tecnologia”, e enfatiza a formação de professores, para que possam atuar dentro da perspectiva do Ensino Médio Integrado.

Já no governo Dilma Rousseff (2011 – 2018), pode-se dizer que a mesma teve a preocupação de manter as bases já propostas pelo presidente Lula da Silva, como o Ensino Médio Inovador, permitindo que o mesmo se expandisse. Além disso, no âmbito da Educação Profissional, “em fevereiro de 2011, [...] Dilma anunciou o lançamento do programa Nacional de acesso à Escola Técnica (PRONATEC), que prevê bolsas para cursos técnicos em escolas privadas e financiamento estudantil” (MELO; DUARTE, 2011, p. 240).

Relacionado ao Ensino Médio Regular, no ano de 2012, em decorrência de debates voltados em âmbito do “Programa Currículo em Movimento”, o governo Dilma Rousseff aprova novas Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), por meio da Resolução CEB/CNE n. 2 de 30 de janeiro de 2012 (BRASIL, MEC/CNE, 2012).

As novas diretrizes têm como foco a educação integral e ainda incorporam o eixo constitutivo do Ensino Médio “trabalho, ciência, cultura e tecnologia”, incluindo uma parte diversificada, que esteja adequada às demandas e exigências dos jovens e adote como princípio educativo o trabalho, como princípio pedagógico a pesquisa, como princípio norteador os direitos humanos e, como meta universal, a sustentabilidade socioambiental (BRASIL, MEC/SEB, 2013, p. 14).

Importa destacar que, no governo Dilma, a principal ação é a aprovação da Lei 13.005/2014 na qual institui o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014 – 2024.

De acordo com o Ministério da Educação,

[...] o novo PNE apresenta dez diretrizes objetivas e 20 metas, seguidas das estratégias específicas de concretização. O texto prevê formas de a sociedade monitorar e cobrar cada uma das conquistas previstas. As metas seguem o modelo de visão sistêmica da educação estabelecido em 2007 com a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Tanto as metas quanto as estratégias premiam iniciativas para todos os níveis, modalidades e etapas educacionais (MEC, 2014a, n. p).

Neste contexto, fica a possibilidade de que tal Plano possa proporcionar a melhoria na qualidade educacional brasileira em um todo, em especial aqui o Ensino Médio, bem como venha direcioná-la, tendo em vista que a Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) lhe instituiu o estatuto de última etapa da Educação Básica. Importa considerar que ainda existe um intenso debate sobre a referida etapa da educação, seus limites e perspectivas, bem como configurações, que fazem com que o Ensino Médio e sua universalização com qualidade se constituam ainda em desafios.

Na referida etapa da Educação Básica se encontram as maiores taxas de abandono escolar, bem como também os índices menores do IDEB. Os desafios são grandes, como mostra os dados compilados a partir de resultados de 2011 do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)¹⁵ e da Prova Brasil, ao revelar que apenas 10,3% dos alunos brasileiros terminam o Ensino Médio sabendo o que deveriam em matemática, ou seja, quase 90% dos alunos não aprendem o esperado. Tal contexto sugere a importância de pesquisar a referida etapa da educação, tendo em vista a mesma ser considerada fundamental na direção de uma

[...] preparação básica para o trabalho e a cidadania; no aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e estética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; na compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade (BRASIL, 2011, p. 1-2).

Alude considerar a construção de condições institucionais, bem como condições de aprendizagem em sintonia com o mundo contemporâneo, formular uma cultura social democrática que tenha como princípio a inclusão de todos os jovens brasileiros numa relação significativa com uma escola de qualidade. Mas, há que se ter em mente que nem sempre o termo qualidade em educação será entendido por todos de uma mesma maneira. Qualidade,

¹⁵ A saber, o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) foi criado em 1990 e, é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEAB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). O ciclo avaliativo do SAEB é realizado a cada dois anos. Tem como principal objetivo promover uma avaliação externa e em larga escala da educação no Brasil, visando a construir dois tipos de medidas: aprendizagem dos estudantes e os fatores de contexto correlacionados com o desempenho escolar (Brasil, MEC, 2013).

neste estudo, será concebida com base no documento do Fórum Nacional em Educação (CONAE, 2014) ao destacar no eixo IV (quatro), qualidade articulada à necessária democratização do acesso, permanência, avaliação, condições de participação e aprendizagem.

Neste âmbito, com base nas dimensões relacionadas à qualidade da Educação Básica citadas, cabe salientar o regime de colaboração assegurado pela Constituição Federal de 1988, artigo 23 (modificada pela Emenda Constitucional n. 53 de 2006), ao definir competências comuns à União, aos estados e municípios para proporcionar “meios de acesso à cultura, à educação e à ciência”. E, ainda, o artigo constitucional 206 que reitera “a igualdade de acesso e permanência na escola” (inciso I) e a garantia do padrão de qualidade do ensino a ser oferecido (inciso VII) (FERRETTI, 2012, p. 1).

Logo, implica fazer referência e priorizar o acesso e a permanência na escola, pois é neste ambiente que se pressupõe que ocorra o processo de apropriação do conhecimento, de socialização dos indivíduos e de formação cidadã. Segundo Azevedo e Reis (2013, p. 243), “a escola é o espaço de produção da vida, de construção coletiva, de formação cidadã, de complexificação das formas humanas de ação e de reflexão no mundo”.

Nacionalmente, a partir do Ministério da Educação (MEC), existe um grande movimento em prol da qualificação do Ensino Médio como um todo. Levando em consideração esse fenômeno, cabe aqui destacar uma importante fala de Saviani (2011), ao discorrer sobre a efetivação de uma educação de qualidade no Ensino Médio brasileiro:

Entendo que o lugar específico do Ensino Médio se define pela relação entre ciência e produção. [...] O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho. Isso significa que no ensino médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. [...] Portanto, o horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas (SAVIANI, 2011, p. 288-9).

Importa considerar que universalizar o Ensino Médio com qualidade suscita metas relacionadas à democratização do acesso e da permanência, articuladas à infraestrutura física e pedagógica das escolas médias, como pressupõe, ainda, à inclusão de todos no processo educativo (KUENZER, 2010), bem como a materialização de um Sistema Nacional de Educação. Tal intento se articula às proposições do Documento de Referência da Conferência Nacional da Educação (CONAE, 2014). No referido documento, em seu Eixo I, aponta a

ausência de regulamentações das regras de colaboração previstas na constituição, fazendo com que a Educação Básica, em especial aqui a universalização do Ensino Médio com qualidade, seja sistematicamente protelada (SAVIANI, 2013).

O referido autor destaca que a precarização do ensino no Brasil é resultado da protelação, improvisação, voluntariado, filantropia e fragmentação. Esta conjuntura se expressa na omissão de políticas voltadas à Educação Básica, pela presença cada vez maior de empresários defendendo uma formação imediata para o trabalho, em detrimento de uma formação integral dos jovens brasileiros. A escola e a educação não podem apenas ser vistas como objetos isolados que têm efeito educativo independente dos sujeitos e dos serviços oferecidos, mas sim deve ser conforme Ciavatta (2013, p. 971) “uma relação, um objeto relacionado a outros tantos, e aos sujeitos envolvidos”.

Com este entendimento, Manacorda (2007) já mencionava que,

[...] diante das experiências do mundo moderno, nós precisamos mirar o mais possível na preparação do aluno não somente para si mesmo, mas também para entrar na sociedade, se não com a capacidade de ser um produtor de cultura em todos os campos, pelo menos com a capacidade de desfrutar, isto é, de gozar de todas as contribuições da civilização humana, das artes, das técnicas, da literatura (MANACORDA, 2007b, p.21).

No entanto, de acordo com Frigotto e Ciavatta (2011, p. 620), “não apenas no Brasil, mas na América Latina, estamos longe de oferecer a maioria das crianças e jovens condições para o aprendizado intelectual, o qual pressupõe denso tempo de leitura, laboratórios, espaços de lazer, arte e cultura”.

E o que fazer então para reverter tal situação? De quem é a responsabilidade legal de prover a universalização com qualidade do Ensino Médio brasileiro?

De acordo com inúmeros estudos, uma das formas de se materializar tal situação seria um financiamento mais adequado e da colaboração entre os entes federados, com destaque à União e aos Estados e Distrito Federal, haja vista que, legalmente, a responsabilidade do Ensino Médio brasileiro é prioritariamente dos estados da federação e do Distrito Federal pela Lei n 9.394/96 (CURY, 2002).

Neste âmbito, a garantia do direito à Educação Básica de qualidade, que inclui o término do Ensino Médio, traz consigo a necessidade de superar as diferenças regionais e estaduais. Os 26 estados brasileiros e o Distrito Federal, responsáveis pela última etapa da Educação Básica, apresentam inúmeros limites e desafios. Dourado (2013) destaca assimetrias entre as regiões Norte e Nordeste ao cotejá-las, sobretudo, com as regiões Sudeste

e Sul. Vale destacar, ainda, que a expansão do Ensino Médio é bastante diferenciada no conjunto de todo país, assim como a sua oferta, entretanto, é possível identificar propostas curriculares e organizacionais hegemônicas, bem como ao mesmo tempo uma forte fragmentação no interior das redes estaduais de ensino (KRAWCZYK, 2014). Em nome de uma flexibilização e de uma suposta eficiência, o sistema educacional brasileiro acaba trabalhando com a “velha” escola média e com novas modalidades de ensino, que de uma maneira geral oferece possibilidades de formação diferentes, com o objetivo de atender as demandas do mercado de trabalho.

Atualmente, segundo a autora, o Ensino Médio brasileiro possui os seguintes formatos:

- Ensino Médio “regular”, de tempo parcial (diurno e noturno).
- Ensino Médio integrado à educação técnico-profissional.
- Ensino Médio concomitante com a educação técnico-profissional.
- Ensino Médio integral (ou jornada completa).
- Ensino Médio semi-integral (dois dias com jornada completa).
- Ensino Médio integral com gestão compartilhada.

E, em muitos estados brasileiros, algumas escolas passaram ainda a aderir ao Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), mas vale destacar que vários outros projetos estão sendo implementados em algumas unidades escolares brasileiras, mesmo que ainda em pequena proporção, e esta implementação não são apenas exclusividades do Ensino Médio Regular.

Ao cotejar as diversas formas e organizações do Ensino Médio existentes no Brasil, com as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEM, 2012), verifica-se que em seu artigo 14º, o Ensino Médio deve ser concebido “como conjunto orgânico, sequencial e articulado” e deve “assegurar sua função formativa para todos os estudantes, sejam adolescentes, jovens ou adultos, atendendo, mediante diferentes formas de oferta e organização”, ou seja, o Ensino Médio deve ser organizado de diferentes formas, para que sua oferta seja propiciada a todos os jovens brasileiros (BRASIL, p. 4, 2012).

Ainda sobre os desafios postos ao Ensino Médio Brasileiro, Krawczyk (2009) traz importantes reflexões como:

- 1) A questão da inclusão do Ensino Médio na Educação Básica e sua progressiva obrigatoriedade;
- 2) As concepções de formação defendidas pelos diferentes projetos societários no âmbito do Ensino Médio;
- 3) O conhecimento escolar e os embates em torno do currículo;
- 4) A regulação educacional e articulação entre público e privado;
- 5) As novas modalidades de informação e conhecimento;
- 6) A relação da

escola com os jovens; e, 7) A contradição da exigência da constante formação profissional docente em meio a um quadro de deterioração do trabalho docente. (KRAWCZYK 2009, apud in JAKIMIU, 2014, p. 63)

Logo, partindo da constatação que no Ensino Médio brasileiro possui diferentes modalidades e formatos, e que o mesmo é um direito de todos, torna-se importante conhecer questões relacionadas a esta referida etapa da educação, cotejando-as entre as diferentes unidades da federação, em especial neste estudo, Santa Catarina e Paraná, sendo estes estados considerados, em âmbito nacional, como “modelos” educacionais brasileiros.

Desta forma, conhecer os indicadores educacionais referentes à democratização do Ensino Médio no Brasil nos referidos estados da região Sul do Brasil, faz-se necessário para uma melhor compreensão da educação brasileira, bem como para contribuir com a elaboração de políticas educacionais brasileiras voltadas principalmente ao acesso e a permanência com “sucesso” à escola média.

2 A UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: limites e possibilidades ao acesso ao Ensino Médio

O contexto da Educação Básica brasileira apresenta algumas dificuldades que se constituíram historicamente. Dentre vários aspectos, destacam-se as problemáticas relacionadas ao acesso escolar. Vale ressaltar que os dados do Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que o Brasil tem, ainda, grandes desafios para garantir o direito à educação a todas suas crianças e a todos os seus jovens de 4 a 17 anos de idade, faixa etária obrigatória incluída na Educação Básica, a partir da nova redação dada ao inciso I do artigo 208 da Constituição em vigor, pela Emenda Constitucional n. 59/2009, que assegura a Educação Básica como obrigatória e gratuita à referida faixa etária, devendo ser ofertada inclusive para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

Importa destacar que a determinação legal, apesar de reiteradas vezes postergada, vem ao encontro das necessidades educacionais de mais de 3,6 milhões de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos de idade que ainda estavam fora da escola no Brasil em 2011, segundo os dados apresentados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Ou seja, crianças que deveriam estar na Educação Infantil (Pré-Escola), no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, etapas que constituem a Educação Básica brasileira, de acordo com a LBD de 1996, mas que ainda estão fora da escola.

Mas, por outro lado, apesar dos grandes desafios apresentados, o histórico da Educação Básica brasileira, no que se refere aos números de matrículas, supera as décadas anteriores a de 2000.

Há que se ressaltar que as políticas educacionais e suas concepções, que foram sendo criadas e formuladas ao longo dos anos, principalmente aquelas a partir da década de 1990, oriundas principalmente pela nova LBD, representam uma significativa mudança em relação às legislações anteriores, pois apontam para a democratização do acesso ao Ensino Médio e as demais etapas.

Os dados a seguir podem ajudar na compreensão de como vem ocorrendo o movimento da matrícula à Educação Básica brasileira ao longo dos anos, nas mais de 190 mil escolas que compõem as dependências administrativas federais, estaduais, municipais e privadas no Brasil e nas mais de 6 mil escolas que compõem o sistema educacional do estado de Santa Catarina, bem como nas mais de 9 mil escolas Paranaenses.

Tabela 3 – Evolução da matrícula na Educação Básica no Brasil, SC e PR. 1995/2013.

	BRASIL	SANTA CATARINA	PARANÁ
ANO	Matrícula (x1000)	Matrícula (x1000)	Matrícula (x1000)
1995	43.793	1.277	2.281
1996	44.585	1.322	2.350
1997	46.701	1.367	2.429
1998	49.250	1.388	2.645
1999	50.770	1.433	2.608
2000	51.127	1.481	2.519
2001	51.387	1.490	2.493
2002	54.717	1.611	2.671
2003	55.266	1.618	2.707
2004	56.175	1.716	2.814
2005	56.472	1.696	2.768
2006	55.942	1.711	2.790
2007	52.180	1.543	2.712
2008	52.322	1.512	2.711
2009	52.580	1.547	2.706
2010	51.550	1.541	2.687
2011	50.973	1.528	2.625
2012	50.545	1.510	2.629
2013	50.042	1.514	2.593

Fonte: MEC/INEP.

Conforme a tabela 3, identifica-se que, nos anos de 1995 a 2006, houve um crescimento considerável nas matrículas da Educação Básica brasileira. Pode-se inferir que os esforços por parte do Estado em parceria com os organismos internacionais, no que se refere a acesso ao Ensino Fundamental, acabam funcionando em partes, e trazendo para a escola um número cada vez maior de crianças na idade de 4 a 17 anos de idade, fazendo com que, desta forma, o número de matrículas aumentassem consideravelmente no referido interregno.

Em 1995 foram 43.792.803 matrículas, passando para 56.471.622 em 2005, ano que atinge o seu maior número de registros, ou seja, em 10 anos, um aumento de

aproximadamente 28,9%. Já ao considerar o comportamento da matrícula no interregno 1995 a 2013, o aumento foi mais tímido, ou seja, de aproximadamente 14,3%. Porém, mesmo diante da expansão apresentada durante todo o período, percebe-se a estabilidade nos últimos anos.

Comportamento semelhante ocorre no estado de Santa Catarina quando se analisa tal indicador ao longo do período pesquisado. Mas vale destacar que o ano que o referido estado atinge o seu maior número de matrículas foi o de 2004, aproximadamente 34,4%, média esta maior que a nacional, cerca de 5,9% a mais, quando comparada ao ano de 2005. Quando se analisa ainda o final do interregno estudado, o estado apresenta uma taxa de aproximadamente 18,6%, ou seja, 4,3% a mais que a esfera nacional.

Já o estado do Paraná apresentou, durante todo o período, alguns momentos de alta e outros de baixa, inclusive no interregno de 1995 a 2005, sendo que o ano em que o referido estado atinge o número máximo de matrículas foi o de 2004, aproximadamente 21,4%, média esta 5,5% menor quando comparada ao ano de 2005 na esfera nacional. Porém, o referido estado ficou próximo da média nacional, no que se refere ao aumento no número de matrículas no final do período analisado, ou seja, em 2013, aproximadamente 13,7%, média apenas 0,6% menor que a nacional. Todos estes dados permitem inferir que até meados da década de 2000 muitas crianças e jovens, que estavam fora da escola, tiveram acesso à Educação Básica, e que o estado de Santa Catarina foi o que proporcionalmente mais ampliou tal acesso.

Vale ainda ressaltar que, ao longo da década de 1990, o Ensino Fundamental foi a Etapa da Educação Básica privilegiada no Brasil. Em contrapartida, o Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, teve uma expansão “marginal” até 2000, porém devido às pressões oriundas da sociedade civil, os governos que sucederam FHC criaram ações mais eficazes para concebê-lo como uma importante etapa da Educação Básica. Pode-se destacar a já mencionada Lei 11.494, de 20 de junho de 2007, que instituiu o FUNDEB, e que é um dos grandes avanços nas políticas de financiamento da educação, em especial a Educação Infantil e o Ensino Médio, que eram até então excluídos pelo FUNDEF.

Na tabela 4, apresentam-se dados a respeito do indicador de matrículas no Ensino Médio, no Brasil, Santa Catarina e Paraná, para se verificar como se comportou tal indicador durante o interregno de 1995 a 2013.

**Tabela 4 – Evolução da matrícula do Ensino Médio Regular, no Brasil, SC e PR.
1995/2013.**

	BRASIL	SANTA CATARINA	PARANÁ
ANO	Matrícula (x1000)	Matrícula (x1000)	Matrícula (x1000)
1995	5.375	164	352
1996	5.739	180	401
1997	6.405	205	426
1998	6.969	222	463
1999	7.769	235	518
2000	8.193	250	491
2001	8.398	261	472
2002	8.711	274	463
2003	9.073	292	468
2004	9.169	292	468
2005	9.031	280	468
2006	8.907	270	481
2007	8.369	337	469
2008*	8.366	242	472
2009*	8.337	244	474
2010*	8.358	248	479
2011*	8.401	251	482
2012*	8.377	255	485
2013*	8.313	271	479

Fonte: MEC/INEP.

*Os anos de 2008 a 2013 apresentam os dados do Ensino Médio, Normal/Magistério e Integrado.

Através dos dados apresentados, verifica-se que, no interregno analisado, o Ensino Médio brasileiro teve uma expansão considerável. Quando se analisa o ano de 1995, quando o Brasil já vive um governo com propostas alinhadas ao neoliberalismo econômico, chegam-se ao número de 5.374.831 matrículas, passando para 9.169.357 em 2004, ou seja, uma expansão de aproximadamente 70,6% no número de matrículas. Mas, curiosamente, nos últimos anos, tais números caíram sensivelmente, apresentando, por exemplo, em determinado período dos

anos 2000, um comportamento negativo quando comparados ao ano de 2004, quando a matrícula no Ensino Médio atinge seu ápice. Mas mesmo com tal comportamento, as matrículas na referida etapa da Educação Básica aumentaram no final do interregno analisado, apresentando crescimento de aproximadamente 54,7% em relação ao ano de 1995. Tal comportamento é verificado também quando se observa os dados dos estados de Santa Catarina e Paraná. Em 1995 foram 164 mil e 352 mil matrículas nos respectivos estados, passando em Santa Catarina para 292 mil no ano de 2003 e no Paraná para 518 mil em 1999 quando atingem seus maiores números.

Os dados mostram que, no interregno 1995 a 2003, o estado de Santa Catarina teve crescimento de 78% em seu número de matrículas no Ensino Médio, enquanto o estado do Paraná atinge o número máximo de 47,2% no ano de 1999, apresentando, assim, números inferiores a Santa Catarina, e afastando-se da média nacional. Os dados ainda apontam que as matrículas no Ensino Médio paranaense não são constantes durante todo o período analisado, variando entre altas e quedas, e apresentando um comportamento negativo de 7,5% em 2013 quando comparado ao ano que atinge o maior número de matrículas, 1999. Já em Santa Catarina, os dados apontam um crescimento até o ano de 2003, seguido de momentos de estabilidade, decréscimo e modestos crescimentos nos anos seguintes, apresentando também uma queda de 7,2% no final do interregno analisado, quando comparado ao ano de 2003. Contexto semelhante acontece no cenário nacional, quando se verifica que entre 2005 a 2010, e 2011 a 2013, acontece certo arrefecimento no número de matrícula, ou seja, um decréscimo de 9,3% em relação a 2004.

Tais dados permitem questionar os diferentes momentos onde ocorreram os picos de matrículas no Ensino Médio na esfera nacional, bem como nos estados de Santa Catarina e Paraná, ou seja, consentem questionar porque o Brasil atinge seu maior número de matrículas no Ensino Médio em 2004, enquanto o estado de Santa Catarina em 2003 e o estado do Paraná bem antes, em 1999. Certamente não foi o esgotamento na faixa etária adequada ao Ensino Médio, pois ao se comparar as realidades do estado de Santa Catarina e Paraná entre si, bem como também ao analisá-las com a realidade nacional, constata-se a necessidade de trazer para a escola muitos jovens desta população na idade adequada a frequentar a referida etapa da Educação Básica.

No Brasil em 2013, a população residente de jovens de 15 a 17 anos de idade era de 10,6 milhões. Tais números permitem inferir que há muitos jovens fora da escola e do

Ensino Médio, principalmente quando se analisa a taxa de frequência bruta (TFB)¹⁶, que no ano de 2013 foi de 84,2%, constatando que 15,8% dos jovens brasileiros de 15 a 17 anos, não estão na escola, em nenhuma das etapas da Educação Básica.

A tabela abaixo apresenta a evolução da taxa de frequência bruta da população residente, no grupo de idade de 15 a 17 anos, no período de 2003 a 2013. No entanto, os dados referem-se apenas às matrículas, não diferindo a dependência administrativa na qual o aluno está matriculado, bem como a etapa na qual o mesmo está frequentando. Mesmo assim, analisar tais dados permite refletir a respeito da quantidade de sujeitos da aprendizagem que não estão tendo acesso à escola.

Tabela 5 – Evolução da Taxa de Frequência Bruta da população residente, no grupo de idade de 15 a 17 anos no Brasil, em Santa Catarina e Paraná. 2003/2013.

	BRASIL	SANTA CATARINA	PARANÁ
ANO	(%)	(%)	(%)
2003	81,1	88,0	81,2
2004	81,9	84,1	75,1
2005	81,7	83,9	75,8
2006	82,2	81,9	78,2
2007	82,2	80,3	82,7
2008	84,1	81,0	84,1
2009	85,2	83,1	85,6
2011	83,7	81,0	84,9
2012	84,2	80,0	81,4
2013	84,3	80,8	83,4

Fonte: PNAD/IBGE.

Ao se analisar a tabela, pode-se inferir que existe tanto no Brasil, quanto em Santa Catarina e Paraná uma variação com relação aos dados de matrículas. Em Santa Catarina, o valor mínimo observado foi de 80% em 2012 e um valor máximo de 88% em 2003. Já no estado do Paraná, o valor mínimo foi apresentado no ano de 2004, com uma taxa de 75,1% e o valor máximo no ano de 2009, com uma taxa de 85,6%. Com relação aos dados do Brasil, o

¹⁶ A taxa de frequência bruta é um indicador que permite comparar o total de matrículas de determinado grupo de idade na escola com a população residente na mesma faixa etária (Lima, 2011).

valor mínimo fica em 81,1% em 2003, e o máximo em 85,2% em 2009. Aparentemente, é possível imaginar que os resultados estejam melhorando, mesmo que de forma tímida, mas há que se questionar: onde estão os aproximadamente 15,7% de jovens brasileiros de 15 a 17 anos de idade no ano de 2013, que deveriam estar frequentando a escola preferencialmente o Ensino Médio? A resposta é óbvia: não estão na escola em nenhuma de suas etapas!

Portanto, discorrem a necessidade e o entendimento de que, trazer para o ambiente escolar tais jovens, torna-se fundamental na garantia da expansão do acesso a uma escola média de qualidade. E na retomada desta expansão, vale ressaltar a importância da participação da União, dos Estados e do Distrito Federal, para que todos os jovens de 15 a 17 anos frequentem a escola, preferencialmente a de Ensino Médio.

Mas há que se perceber que, quando analisados os dados referentes aos estados estudados, é possível observar que no estado de Santa Catarina há proporcionalmente mais jovens fora da escola que o estado do Paraná, e que, no final do interregno analisado, os números são piores que a 10 anos atrás, reafirmando que há muitos jovens catarinenses que não estão frequentando as salas de aulas.

No que diz respeito ao estado de Santa Catarina, Costa (2014) aponta que

[...] a constatação que, em Santa Catarina, o Ensino Médio não é frequentado por todos os jovens explicita a negação do direito à Educação Básica, que só se materializa com a conclusão de suas três etapas. Ao considerar que o lugar de jovem do grupo de idade de 15 a 17 anos é na escola, frequentando, preferencialmente, o Ensino Médio, [...], questionam-se os limites e as possibilidades do estado de Santa Catarina assumir o dever correlato de garantir a todos esse direito (COSTA, 2014, p.106).

Importa ressaltar que tal contexto fica mais crítico ao se analisar a taxa de frequência líquida (TFL)¹⁷. No ano de 2013, constata-se que aproximadamente 44,8% dos jovens brasileiros com idade recomendada a frequentar a referida etapa da Educação Básica, ou seja, 15 a 17 anos, não a estavam frequentando, o que permite apontar o imenso desafio de se poder atender a todos os jovens brasileiros de uma maneira adequada (DOURADO, 2013).

Para uma melhor compreensão, será apresentada, a seguir, a evolução da taxa de frequência líquida da população residente dos 15 a 17 anos de idade no Brasil, em Santa Catarina e Paraná nos anos de 2003 a 2013.

¹⁷ A taxa líquida de matrícula é um indicador que tem como objetivo verificar o acesso ao sistema educacional daqueles que se encontram na idade recomendada para cada uma das três etapas da Educação Básica. Indica a porcentagem da população que está matriculada na etapa adequado a sua faixa etária.

Tabela 6 – Evolução da Taxa de Frequência Líquida da população residente dos 15 a 17 anos de idade no Brasil, em Santa Catarina e Paraná. 2003/2012

	BRASIL	SANTA CATARINA	PARANÁ
ANO	(%)	(%)	(%)
2003	43,1	56,6	53,4
2004	44,4	58,3	52,3
2005	45,3	62,7	52,3
2006	47,1	62,0	52,8
2007	48,0	56,8	57,1
2008	50,4	59,8	57,9
2009	50,9	60,9	59,5
2011	51,6	54,7	58,5
2012	54,0	58,6	59,8
2013	55,2	62,6	61,5

Fonte: PNAD/IBGE.

No que se refere aos dados à esfera nacional no interregno de 2003 a 2013, a tabela registra valores que se projetam de forma crescente, apresentando, no final do período analisado, um saldo positivo de aproximadamente 28%. Porém, o estado de Santa Catarina apresentou comportamento diferenciado ao da esfera nacional, deparando-se entre 2003 a 2005 com sucessivos crescimentos e depois variando entre altas e quedas ao longo do restante do período analisando. Vale ressaltar, que o referido estado, apresentou durante todo o período, um acréscimo em suas taxas líquidas de aproximadamente 10,6%. Já com relação ao estado do Paraná, o mesmo apresenta uma trajetória de acréscimos sucessivos entre 2005 a 2009 e, apresenta ligeira queda no ano seguinte, porém volta a proporcionar aumentos nos anos seguintes, apresentando sua melhor taxa em 2013, e acumulando ao longo do período, um aumento de 15,2% em suas taxas líquidas.

Tais indicadores evidenciam que, em 2013, aproximadamente 44,8% dos jovens de 15 a 17 anos de idade não estavam cursando a etapa da Educação Básica recomendada para sua idade, que é o Ensino Médio.

Situação semelhante ocorre em Santa Catarina e Paraná, constatando-se a necessidade de trazer para a escola média catarinense e paranaense, inúmeros jovens que estão fora da escola, bem como ainda permanecem no Ensino Fundamental, e garantir aos

mesmos, o direito ao acesso, viabilizando, desta forma, a retomada da expansão na matrícula da escola média nos respectivos estados. Vale ressaltar que Santa Catarina, no ano de 2013, possuía aproximadamente 37,4% de seus jovens em idade de 15 a 17 anos, ausentes das salas de aulas médias e o estado do Paraná aproximadamente 38,5%.

As Leis 12.796/2013 e 13.005/2014 já mencionadas anteriormente, se articulam e destacam a necessidade de trazer para a escola os jovens que não a estão frequentando, bem como fazer com que os que lá estão, tenham êxito em seus estudos e possam estar na idade adequada na referida etapa da Educação Básica. Ao mesmo tempo, não basta apenas pensar em trazê-los para o ambiente escolar, mas sim proporcionar as condições mínimas de aprendizagem pautada na qualidade do Ensino Médio, pois a conclusão da Educação Básica é fundamental, e se torna imprescindível “a progressiva generalização do Ensino Médio como formação necessária a todos” (SAVIANI, 2005, p.236).

De acordo com os dados, fica notório que quase metade dos jovens do grupo de idade 15 a 17 anos não têm acesso à referida etapa da Educação Básica e aos que têm em sua maioria, ocorre de forma precária, tanto na sua base material quanto pedagógica (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2011). Pode-se ainda inferir, com base em Nosella (2011), que os milhões de jovens brasileiros, inclusive os catarinenses e paranaenses, que não estão tendo o direito de frequentar o Ensino Médio no tempo apropriado, ou seja, foram impedidos de usufruir deste período da vida juvenil, quando se desabrocha o valor da autonomia moral e se qualifica a autodisciplina intelectual.

As análises dos dados do Censo Demográfico 2010 revelam, que vários são os obstáculos que impedem todos os jovens e adolescentes brasileiros de estar frequentando a escola, inclusive a etapa considerada ideal às suas faixas etárias, como determina a legislação. Alguns dos principais limites são de natureza sociocultural, como por exemplo, a discriminação racial e a escolaridade dos pais ou responsáveis. Já no âmbito econômico, a renda é o fator com maior influência, pois muitos estudantes acabam tendo que trabalhar para ajudar nas despesas familiar, e muitas vezes isso os leva a abandonar os estudos. Mas, além das questões sociais, culturais e econômicas, a falta de conexão entre os conteúdos oferecidos pela escola e a realidade dos alunos, tanto no campo quanto na cidade, vem provocando um enorme desinteresse pelos estudos.

O resumo técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2012, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), aponta, como já mencionado anteriormente, que não estão matriculados um grande número de jovens no Ensino Médio, concluindo, então, que há espaço para a expansão dessa etapa de ensino. E

sugere uma melhoria do fluxo escolar no Ensino Fundamental, etapa esta que gera a demanda para o Ensino Médio (BRASIL, 2012a).

Vale ainda destacar que os dados do Censo 2010 mencionam que o número de escolas também não é suficiente para atender a demanda dos adolescentes e jovens que estão fora da escola. Ao considerar que o lugar dos jovens de 15 a 17 anos é na escola, frequentando preferencialmente o Ensino Médio, e, com base em Saviani (2013), questiona-se os limites e as possibilidades de o Estado brasileiro assumir o dever correlato da garantia a todos de possuírem esse direito. A constatação que o Ensino Médio não é frequentado por todos os jovens brasileiros explicita a negação do direito à Educação Básica, que só ocorre com a conclusão de suas três etapas. Para o referido autor, o Estado tem se desresponsabilizado pela educação, e transferido seu papel para a sociedade civil. A superação da precarização do acesso ao Ensino Médio não se materializará com a manutenção da política educacional brasileira existente na atualidade, caracterizada por uma equação com as variáveis, filantropias, protelação, fragmentação e improvisação (SAVIANI, 2013). A garantia do direito à Educação Básica envolve todos, principalmente os entes federados e seus sistemas de ensino em regime de co-responsabilidade (DOURADO, 2013).

Universalizar o acesso ao Ensino Médio se torna fator fundamental para uma educação de qualidade social e depende como já mencionado, da materialização de um Sistema Nacional de Educação (SNE), com as incumbências de “dar efetividade à bandeira da escola pública universal, obrigatória, gratuita e laica” (SAVIANI, 2013, p. 745).

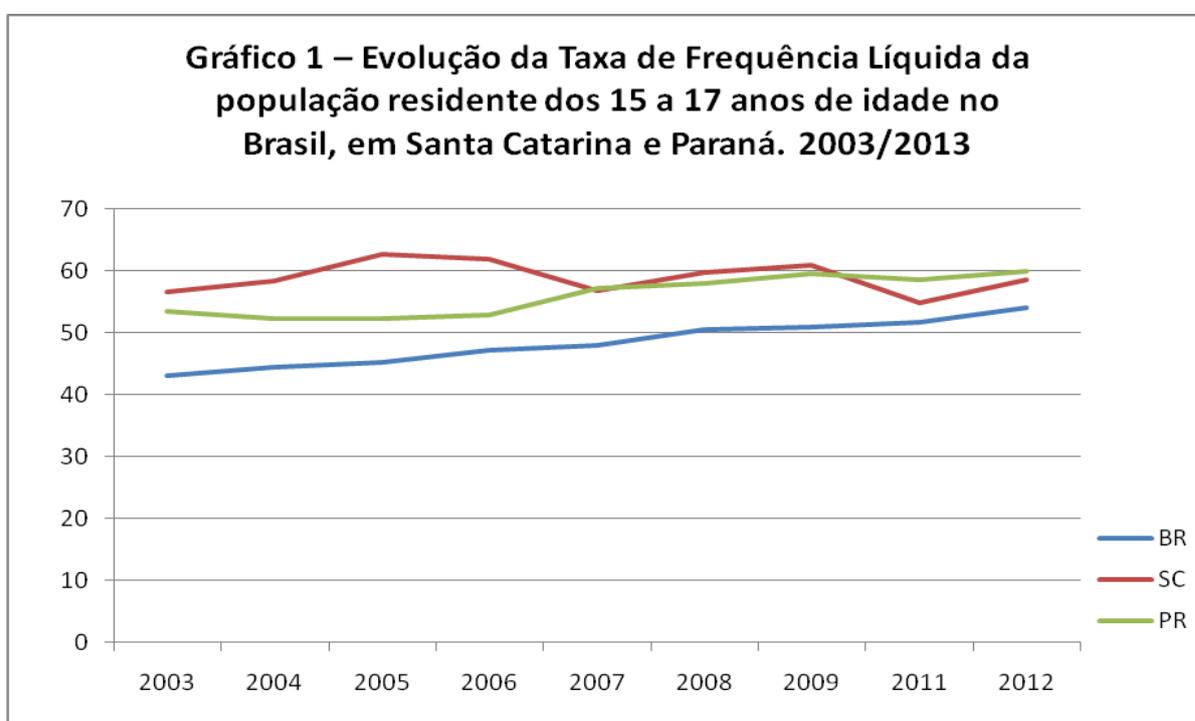
Nessa direção, o Documento - Referência da Conae avança, ao propor que

[...] a consolidação de um SNE que articule os diversos níveis e esferas da educação nacional não pode ser realizada sem considerar os princípios assinalados, bem como a urgente necessidade de superação das desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e relativas a diversidade sexual ainda presentes na sociedade e na escola. Isso só será possível por meio do debate público e da consonância entre Estado, instituições de educação básica e superior e movimentos sociais, em prol de uma sociedade democrática, direcionada a participação e a inclusão, sobretudo pela articulação com diferentes instituições, movimentos sociais, com o Fórum Nacional de Educação (FNE), o Conselho Nacional de Educação (CNE), conselhos estaduais, distrital e municipais de educação e conselhos escolares com ampla participação popular (CONAE, 2014, p. 18).

Sendo assim, definir as formas de colaboração entre os sistemas de ensino e fixar as normas de cooperação entre os entes federados, de acordo com Dourado (2013, p.774) “são fundamentais para a garantia da universalização da educação obrigatória de 4 a 17 anos”, e contribuirá a trazer para o ambiente escolar, aproximadamente 1,7 milhões de jovens de 15 a 17 anos que estão fora da escola, e, ao mesmo tempo, colaborará para trazer para a escola

média aproximadamente 3,1 milhões de jovens retidos no Ensino Fundamental. Vale salientar que, destes jovens que estão fora da escola, aproximadamente 63 mil são catarinenses e 89 mil são paranaenses. Os respectivos estados ainda possuem aproximadamente 72 mil e 127 mil jovens, que por algum motivo foram impedidos de estarem na escola média e estão retidos no Ensino Fundamental.

Para uma melhor visualização, e com base na tabela anterior, apresentar-se-á um gráfico com a evolução das matrículas dos jovens de 15 a 17 anos, referente à taxa de frequência líquida no Brasil, bem como nos estados de Santa Catarina e Paraná, em um período de 10 anos, para tentar visualizar o desafio colocado pela meta 3 presente na Lei 13.005/2014 no que se refere a atingir uma taxa de frequência líquida de 85% até 2024.



Fonte: PNAD/IBGE, com elaboração gráfica do autor, 2014.

Nesse gráfico fica notório que a taxa de frequência líquida no Brasil vem aumentando gradativamente a cada ano, mas ainda de forma modesta. De 2003 a 2012, obteve-se um aumento de 25% na TFL do Ensino Médio brasileiro, o que permite inferir que outras ações mais eficazes devem ser realizadas, pois, para se materializar o que menciona a Lei 13.005/2014, em sua meta 3, o Brasil deve ter um acréscimo de no mínimo 31% em sua TFL na referida etapa da Educação Básica nos próximos 10 anos.

Quando se analisa os estados de Santa Catarina e Paraná, importa considerar que os mesmos sofrem pequenas oscilações, suscita a emergência de políticas públicas que

venham ao encontro da necessária expansão desta referida etapa da Educação, pois pouco menos da metade dos jovens catarinenses e paranaenses na idade recomendada para frequentar o Ensino Médio estão tendo a oportunidade de vivenciar integralmente na adolescência momentos importantes que o definem moralmente, intelectualmente e socialmente (NOSELLA, 2011).

Os dados apontam que a maior parte das matrículas na escola média é atendida principalmente pela dependência administrativa estadual, ou seja, está sob a responsabilidade dos estados da federação. No âmbito nacional, 85% dos jovens brasileiros estudam nesta dependência administrativa. Comportamento semelhante ocorre também em Santa Catarina com 83% e Paraná com 85%.

A tabela a seguir apresenta a evolução da matrícula a respeito desse indicador educacional na dependência administrativa estadual no Brasil e nos estados de Santa Catarina e Paraná no interregno de 2003 a 2013.

Tabela 7 – Evolução da matrícula do Ensino Médio Regular, por Dependência Administrativa no Brasil, SC e PR. 2003/2013.

ANO	BRASIL		SANTA CATARINA		PARANA	
	Estadual (x 1000)	Privada (x1000)	Estadual (x 1000)	Privada (x1000)	Estadual (x 1000)	Privada (x1000)
2003	7.668	1.128	249	38	411	54
2004	7.801	1.111	249	39	410	55
2005	7.683	1.098	236	40	409	56
2006	7.584	1.069	227	39	418	60
2007	7.239	897	202	32	418	49
2008	7.177	971	203	36	418	52
2009	7.163	973	205	35	418	52
2010	7.177	988	208	35	420	56
2011	7.183	1.022	210	35	417	61
2012	7.112	1.066	211	37	416	64
2013	7.047	1.065	228	37	411	64

Fonte: IBGE e MEC/INEP.

O comportamento da matrícula nas escolas estaduais brasileiras, semelhantemente à matrícula total, apresenta uma acomodação na casa dos 7,0 milhões no interregno de 2003 a 2013. Comportamentos semelhantes apresentam a rede catarinense com 200 mil e a

paranaense com 400 mil, quando comparadas no mesmo período. Verifica-se, ainda, que ocorre uma oscilação no número de matrículas nos referidos estados, bem como, na esfera nacional, constata-se que os mesmos não apresentam um crescimento linear, mas sim em determinados períodos, crescimentos, e em outros, decréscimos.

Observa-se que a esfera nacional entre 2003-2008 apresenta decréscimos tanto nas matrículas da rede pública quanto na privada, e que movimento semelhante ocorre no estado de Santa Catarina e Paraná. Estes dados permitem inferir que estes alunos simplesmente saíram da escola e, não, que não haja mais alunos para a escola.

De uma maneira geral, verifica-se que, no final do período analisado, apenas as matrículas na dependência administrativa privada no estado do Paraná tiveram uma expansão, mantendo-se estável a matrícula estadual. Tais dados permitem questionar se os paranaenses teriam melhorado de condição de vida, ou ainda, se a sociedade paranaense estaria insatisfeita com o sistema público estadual de educação.

Todos os dados referentes à evolução da matrícula do Ensino Médio regular por dependência administrativa no Brasil, Santa Catarina e no Paraná, discorrem para uma ampliação expressiva nas matrículas no Ensino Médio com qualidade, pautada na colaboração entre o governo federal e os governos estaduais. Vislumbra-se, com base em Saviani (2013), que todos os entes federados e seus sistemas de ensino se envolvam e se responsabilizem pela universalização de um Ensino Médio de qualidade. Para Saviani (2010, p. 780), “a repartição das atribuições não implica a exclusão da participação dos entes aos quais não cabe a responsabilidade direta pelo cumprimento daquela função”.

Ao constatar os desafios dos entes federados estaduais em trazer todos os jovens na idade adequada de frequentar o Ensino Médio e das dificuldades de materializá-los, vislumbra-se a necessária colaboração de todos os entes federados, sobretudo da União, que é quem mais arrecada, pois, na medida em que os laços de articulação de todos os entes federados se estreitam e se unem em torno de um mesmo propósito, existe a possibilidade de democratizar o acesso ao Ensino Médio (SAVIANI, 2013). O regime de corresponsabilidade por parte de todos os entes federados se torna fundamental na garantia de uma Educação Básica de qualidade, com maior participação da União (DOURADO, 2013).

Importa destacar que não existem possibilidades de mudanças se a caminhada não for coletiva, ou seja, União, estados da federação e municípios são responsáveis pela democratização da universalização do Ensino Médio de qualidade. Saviani (2013) destaca que os estudantes do Ensino Médio são os munícipes que interagem tanto nos estados da

federação como na União, fortalecendo, assim, os laços de articulação que os unem em torno de propósitos e interesses educacionais comuns.

Na perspectiva da universalização do acesso ao Ensino Médio, faz-se ainda necessário considerar o turno em que o mesmo é “ofertado”, por ser este um dos fatores que contribuíram consideravelmente, com a expansão do Ensino Médio desde o início da década de 1990. Por outro lado, vale ressaltar que a década de 2000 apresentou certo arrefecimento no número de matrículas noturnas, entretanto, o número de matrículas, neste período, ainda é expressivo. Em 2013, dentre 7 milhões de matrículas no Ensino Médio Regular na dependência administrativa estadual, 2,3 milhões foram realizadas no turno noturno, ou seja, aproximadamente 32,9%. Tal comportamento também é percebido em Santa Catarina e Paraná, apresentando, assim, respectivamente 79 mil matrículas e 147 mil matrículas noturnas na dependência administrativa estadual dos referidos estados, acompanhando, desta forma, a média nacional.

A Tabela 8 visa apurar a extensão no aspecto de matrículas no Ensino Médio brasileiro, apresentando a quantidade de alunos que procuram o ensino noturno.

Tabela 8 – Matrículas no Ensino Médio Regular no período noturno, na rede pública estadual no Brasil, e em SC e PR – 2003/2013.

Ano	BRASIL		SANTA CATARINA		PARANÁ	
	Total de matrículas (x 1000)	Matrículas Noturnas (x 1000)	Total de matrículas (x 1000)	Matrículas Noturnas (x 1000)	Total de matrículas (x 1000)	Matrículas Noturnas (x 1000)
2003	7.668	4.024	249	142	411	199
2004	7.801	3.933	249	132	410	189
2005	7.683	3.791	236	119	409	181
2006	7.584	3.627	227	107	418	182
2007	7.239	3.310	202	91	418	177
2008	7.177	3.149	203	86	418	173
2009	7.163	2.986	205	83	418	165
2010	7.177	2.817	208	80	420	161
2011	7.183	2.674	210	80	417	156
2012	7.112	2.508	211	77	416	152
2013	7.047	2.341	228	79	411	147

Fonte: MEC/INEP.

Através dos dados expostos, verifica-se que existe grande concentração de jovens brasileiros que estudavam no período noturno. Apesar da taxa estar caindo progressivamente no Brasil desde 2003, verifica-se ainda um grande número de matrículas existentes nas redes públicas estaduais no Ensino Médio Noturno em 2013. Outro ponto que chama a atenção é que, apesar da queda de matrículas no Ensino Médio noturno, aproximadamente 41,8% no final no interregno analisado, a taxa de matrículas no diurno não aumentou, pelo contrário, diminuiu aproximadamente 8,1%. O que permite questionar para onde foram os alunos que não se matricularam no Ensino Médio Noturno.

Movimento semelhante acontece com os indicadores de Santa Catarina, pois o número total de matrículas no referido estado também sofre certo arrefecimento, ou seja, diminuiu 8,4% no final período analisado, bem como as matrículas no turno noturno, aproximadamente 44,4%, o que não é o desejável, pois significa mais alunos fora do ambiente escolar. Já o número total de matrículas no ensino público estadual da rede de ensino paranaense se manteve estável no final do interregno, sofrendo em certos momentos, altas e em outras baixas. Entretanto, no que se referem às matrículas noturnas, as mesmas vêm caindo de 2003 a 2005, sofrendo leve alta em 2006, e logo após sucessivas quedas, apresentando em 2013, uma diminuição de 26,1% no número de matrículas noturnas. Apesar do número total de matrículas paranaenses não ter sofrido alteração no final no interregno analisado, e embora ter acontecido certa evasão de matrículas noturnas, o cenário ainda não é dos melhores, pois o desejável é que tais matrículas tivessem migrado para o diurno.

Importa, ainda, destacar que, apesar dos dados consolidados demonstrarem que a taxa de matrículas no Ensino Médio público estadual noturno no Brasil está caindo nos últimos 10 anos, vale a pena fazer referência que o número de jovens estudando no Ensino Médio Noturno, ainda, é alto. Alguns dos fatores que podem explicar o grande número de matrículas no período noturno, além do aspecto cultural brasileiro, “justifica-se pelo fato de que, tal turno, apresenta maior concentração de jovens inserido no mercado de trabalho e que, portanto, executam as duas atividades: a de estudar e trabalhar” (TERRIBELLE, 2006, p. 11).

Através de algumas análises realizadas sobre o trabalho de jovens em idade de escolarização, destacam-se que a questão da renda se constitui em um dos fatores que forçam aos alunos estudarem a noite, devido suas necessidades em trabalhar no período diurno. É comum famílias que, por um motivo ou outro, não podem prescindir do trabalho de quem, na verdade, deveria estar ainda completando a sua formação escolar.

Segundo Zylberstajn (1985),

[...] nas sociedades industrializadas indivíduos pertencentes às classes sociais privilegiadas tendem a se inserir no mundo do trabalho após terem completado sua escolarização básica. Porém, o que se nota em sociedades mais periféricas é a inserção contínua de jovens no mercado de trabalho em fase de conclusão da educação básica, mesmo com a questão do desemprego juvenil, como é o caso do Brasil (ZYLBERSTAJN, 1985, p. 33).

Na tentativa de articular a escola aos interesses de todos, Saviani (2005) aponta os antagonismos das políticas educacionais, concebidas a partir dos interesses dominantes, que cristalizaram a impossibilidade de universalização “efetiva da escola”, levando, assim, a se propor um tipo de educação para uma classe e outro tipo, para a outra (SAVIANI, 2005, p. 255). Sendo assim, a escolha do ensino noturno merece maior atenção por parte dos envolvidos com a elaboração e implementação das políticas públicas educacionais, porque expressa uma realidade social bastante complexa que acaba motivando os estudantes a escolher este turno. Essa motivação chama atenção, principalmente quando se verifica o desajuste e o desamparo entre a percepção adulta do “ambiente juvenil” em relação à percepção de jovens (SPOSITO, 2005). Logo, o clima escolar adulto, para uma parcela de jovens tanto catarinenses e paranaenses, quanto aos demais jovens que compõem o cenário nacional de educação média no Brasil, é mais atraente e, ao mesmo tempo, permite que os mesmos trabalhem tornando-os mais úteis para a família.

A Comissão Especial para reformulação do Ensino Médio constituída pela Câmara dos Deputados realizou em 2012 um relatório, que resultou na criação da PL. nº 6.840/2013, que considera o Ensino Médio Noturno como uma “exceção”, direcionado para os alunos maiores de 18 anos que trabalham (RELATORIO FINAL, 2013).

Porém, vale a pena ressaltar que, de acordo com Krawczyk (2014),

[...] a comissão desconhece a alta porcentagem de alunos de 15 a 17 anos que trabalham e que correm o risco de serem excluídos do sistema de ensino. Desconhece também que já existe a modalidade EJA de ensino médio para a faixa a partir de 18 anos. Em outras palavras, a Comissão da Câmara Federal desconhece o grau de iniquidade da sociedade brasileira, exacerbada pela indução ao consumo cada vez mais agressiva por parte dos meios de comunicação. Nesse complexo cenário, cabe a educação provocar uma real transformação – e não apenas adaptações – da instituição escolar, que permita recuperar seu papel cultural e formar jovens críticos e não reféns da “sociedade do consumo” na qual lhes cabe viver (Krawczyk, p.27, 2014).

Os dados apontados na tabela anterior, que apresentam ainda um enorme número de matrículas no Ensino Médio Noturno, é um retrato da escola média brasileira. Contudo, cabe a sociedade brasileira perguntar: “Qual formação o Ensino Médio Noturno tem oferecido a estes jovens? A formação que prevalece no Ensino Médio Noturno é a regular de educação

geral ou não profissionalizante. Portanto, verifica-se que o ensino noturno, apesar das dificuldades e problemas, contribuiu decisivamente ao acesso à escola pública média.

Na sequência, com relação à discussão da universalização do acesso, tem-se ainda o indicador educacional, possibilidades de formação, aspecto tão discutido no Ensino Médio, já que existem os inúmeros posicionamentos quanto ao tipo de formação que deve ser oferecido na última etapa da Educação Básica.

A Tabela a seguir descreve alguns dados relacionados à quantidade de matrículas, na dependência administrativa estadual, relativas aos registros realizados no Ensino Médio (incluindo Ensino Médio, Normal/Magistério e Integrado), no período de 2008 a 2013.

Tabela 9 – Matrículas em possibilidades de formação do Ensino Médio Regular, na dependência administrativa estadual no Brasil, e em SC e PR – 2008/2013.

Ano	BRASIL			SANTA CATARINA			PARANÁ		
	Total (x1000)	E. Médio (x1000)	Integrado (x1000)	Total (x1000)	E. Médio (x1000)	Integrado (x1000)	Total (x1000)	E. Médio (x1000)	Integrado (x1000)
2008	7.177	6.954	61	203	195	3	418	374	20
2009	7.163	6.915	85	205	195	4	418	373	21
2010	7.177	6.911	109	208	196	6	420	370	25
2011	7.183	6.903	134	210	197	6	416	367	27
2012	7.112	6.835	158	211	199	7	416	366	28
2013	7.047	6.755	184	228	216	7	411	363	28

Fonte: MEC/INEP.

Com base nos dados apresentados, é notória a ampla maioria de matrículas realizada no Ensino Médio não profissionalizante, oferecida majoritariamente nas escolas públicas estaduais brasileiras.

No Brasil, em 2013, foram 7.046.953 matrículas no Ensino Médio Regular¹⁸ na dependência administrativa estadual, das quais 6.754.664 realizadas no Ensino Médio não profissionalizante¹⁹. Importa salientar que o Ensino Médio Regular Integrado com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EMIEP) vem aumentando gradativamente o seu número de matrículas a cada ano que passa na esfera nacional, variando de 0,8% em 2008 a 2,6% em

¹⁸ No Ensino Médio regular, a duração mínima é de 3 (três) anos, com carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, tendo como referência uma carga horária anual de 800 (oitocentas) horas, distribuídas em pelo menos 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar.

¹⁹ Doravante denominaremos de Ensino Médio.

2013 do total de matrículas na dependência administrativa estadual. Vale, ainda, destacar que os números apresentados na Tabela 9, ou seja, a proeminência da matrícula no Ensino Médio não profissionalizante revela, também, os reflexos das regulamentações da obrigatoriedade da separação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, por meio do Decreto nº 2.208/97. Este decreto apresentou, de certa forma, limites que foram apresentados por vários pesquisadores que abordam o tema Trabalho e Educação (OLIVEIRA, R. 2009) e foi revogado pelo Decreto 5.154/04 (BRASIL, 2004), rompendo parcialmente o Decreto anterior, introduzindo assim, “a alternativa de articulação do Ensino Médio com a profissionalizante e técnica, como formação integrada” (FRIGOTTO; CIAVATA, 2011, p 626).

Por outro lado, há uma evidente diferença na oferta do EMIEP²⁰, ao constatar que a dependência administrativa estadual do Paraná possui uma taxa um pouco maior que a média nacional, ao variar entre 4,8% a 6,8% das matrículas entre 2008 a 2013. Já Santa Catarina, aproxima-se da média nacional, variando entre 1,5% a 3,3% das matrículas no mesmo período analisado.

Pode-se, ainda, inferir que o EMIEP em Santa Catarina vem aumentando discretamente o seu número de matrículas desde 2008 até 2013. Movimento diferenciado do acontece no Ensino Médio, que apresenta, por exemplo, alta de 8,5% no número de matrículas no ano de 2013, quando comparado com o ano anterior.

Já o estado do Paraná vem apresentando um movimento diferenciado ao de Santa Catarina, pois os números de matrículas referentes ao Ensino Médio no mesmo período de tempo analisado vêm timidamente caindo a cada ano que passa, diferentemente do que acontece no EMIEP, que apresenta ligeira alta no número de matrícula até 2012 e se mantém estável em 2013.

Ao se constatar tais informações, pode-se inferir, com base em Costa (2013, p. 194), que “o grande desafio que se coloca é universalizar o Ensino Médio com qualidade, pois as políticas públicas brasileiras criaram, nas últimas décadas, um contexto legal favorável à consolidação da matrícula na última etapa da Educação Básica em escolas públicas estaduais e, com ela, uma nova realidade de escola média, onde os sujeitos da aprendizagem passam a ter como principal alternativa uma formação não profissionalizante. Kuenzer (2010) menciona que o Decreto nº 2.208/97 alterou a proposta dual, com escola média de educação geral agora também para os que vivem do trabalho, ou seja, o Ensino Médio Regular e não

²⁰ Ensino Médio Integrado a Educação Profissional.

Profissionalizante deixa de ser exclusivo da burguesia, e passa a ser ofertado pelas escolas estaduais e com ampla utilização noturna.

Vale ressaltar, ainda, que, conforme, a Resolução CEB/CNE nº 2, de 30 de janeiro de 2012, com base no Parecer CEB/CNE nº 5/2011, já mencionados anteriormente, sugerem que a organização curricular do Ensino Médio permita novos itinerários formativos opcionais diversificados, “a fim de melhor responder a heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento” (BRASIL, 2012). Ainda, baseando-se no referido parecer, Moehlecke (2012, p.55) aponta que “a acomodação de tensões e divergências gerou um modelo curricular que associa uma base unitária com uma parte diversificada, em que a formação profissional é apenas mais uma entre as várias formações possíveis”.

Desta forma, superar o barateamento e a desqualificação do Ensino Médio (PINTO, AMARAL, CASTRO, 2011), se torna primordial para se vislumbrar a qualidade social. Mas vale ressaltar que o problema não está na formação humanística científica, mas como ela está se objetivando, pois, de acordo com Kuenzer (2010, p. 864), “uma educação técnico científica de bom nível não é incompatível com a produção de alta tecnologia e com a inserção do jovem em uma sociedade em permanente transformação”.

Para Kuenzer (2010, p. 869), ao incorporar como eixo a integração entre ciência, tecnologia, trabalho e cultura, asseguram-se a unitariedade da escola média a partir da “garantia do acesso, da permanência e do sucesso em escolas de qualidade, independentemente da origem de classe de seus alunos; a modalidade, se integrada ou de educação geral, desde que assegurada à qualidade”. E, ao mesmo tempo, ressalva “a necessidade tanto de ampliar a oferta da modalidade integrada, quanto de investir maciçamente na qualidade da modalidade de educação geral, com a finalidade de reverter os efeitos perversos da dualidade invertida”.

Com esse entendimento, Nosella (2011) advoga pela não destruição do clássico ensino secundário público, mas sim pela modernização e pela democratização, permitindo que todos os cidadãos se apropriem do mesmo. A Resolução CEB/CNE nº 2, de 30 de janeiro de 2012, com base no Parecer CEB/CNE nº 5/2011, já citados anteriormente, destacam que o Ensino Médio “deve assegurar sua função formativa para todos os estudantes, sejam adolescentes, jovens ou adultos, atendendo, mediante diferentes formas de oferta e organização” (BRASIL, 2012, p. 48).

Importa considerar que cada estudante brasileiro tem o direito a um Ensino Médio que lhe proporcione uma formação adequada, pautada nos conhecimentos científicos das diferentes áreas do conhecimento, que explore as suas múltiplas capacidades e potencialidades, para que o mesmo adquira, então, uma ampla formação humana. Conceber o Ensino Médio na perspectiva de sua universalização com qualidade enquanto direito social, requer muitos esforços por parte de todos, principalmente da União, dos estados da federação, bem como o Distrito Federal, na elaboração de um currículo amplo e articulado no país inteiro, com normas e procedimentos em comuns, válidas em todo território nacional, visando, sobretudo, assegurar o mesmo padrão de qualidade a toda população brasileira (SAVIANI, 2010).

E, com o intuito de se ampliar a compreensão dos limites e possibilidades da **universalização do Ensino Médio no Brasil**, dar-se-á prosseguimento em outras análises, problematizando alguns indicadores que dizem respeito à permanência no Ensino Médio, tendo em vista que é consensual que o acesso não deve ser o único aspecto considerado para que se alcance a efetiva qualidade.

3 DESAFIOS À PERMANÊNCIA NO ENSINO MÉDIO

O Ensino Médio, atualmente ocupa, de acordo com Silva (2014), “um universo de preocupações de uma gama bastante heterogêneas de entidades e sujeitos”, logo, é consensual que se tenha buscado criar políticas voltadas ao acesso dos alunos brasileiros ao Ensino Fundamental e que a matrícula no Ensino Médio teve reflexos desse processo. Porém, o acesso não deve ser o único aspecto considerado para que se alcance a efetiva qualidade como já mencionado anteriormente. Entende-se que o acesso à escola média é apenas a porta inicial para a sua democratização, logo, é preciso questionar como estão sendo oferecidas, também, as condições de permanência na referida etapa da Educação Básica.

Como já referido, o Documento de Referência da Conferência Nacional em Educação (CONAE, 2014) propõe, para que se efetive a qualidade da Educação Básica em seu eixo IV, a necessidade de democratização do acesso, da permanência, da avaliação, das condições de participação e da aprendizagem. Verifica-se, portanto, que a permanência e o acesso não podem ser temas abordados isoladamente, eles se contemplam, visando sempre à articulação de todos no processo educativo. Corroborando com este entendimento, Dourado (2013) explica que a aprendizagem é concebida como um aspecto central da permanência, numa acepção ampla ao contemplar a apropriação dos conhecimentos e a conclusão da Educação Básica com sucesso de todos os estudantes brasileiros, preferencialmente até aos 17 anos de idade. Portanto, não basta garantir apenas o acesso à educação, embora a ampliação do acesso tenha se efetivado de certa forma nas últimas duas décadas, mas é necessário proporcionar também, as condições de permanência aos mesmos no ambiente escolar. Entretanto, a permanência na escola média ainda é um grande desafio a ser superado, principalmente devido a inexistência de uma escola que atenda aos anseios da atual juventude, inserida cada vez mais em um mundo de constantes transformações.

Diante do exposto, um indicador educacional central para pensar a permanência no Ensino Médio são as taxas de rendimento, onde apontam que, apesar da ampliação do acesso nos últimos anos, vários jovens não conseguem concluir com êxito a referida etapa da Educação Básica, constatando que muitos ficam pelo caminho, reprovam e acabam abandonando a escola, “resultando em taxas reduzidas de concluintes, que ainda se encontram, na média, com baixa proficiência” (MORAES e ALAVARSE, 2011, p. 832).

Sendo assim, a visualização das tabelas a seguir, permitirão discutir, de maneira ampla, a questão da permanência na esfera nacional, bem como nos estados de Santa Catarina e Paraná, na dependência administrativa estadual.

Vale ressaltar que neste tópico tentou-se em princípio, manter a seleção 2003 a 2013 para a coleta de dados, contudo não foi possível encontrar dados relacionados para todos os anos que fazem parte do período selecionado, sendo que alguns indicadores educacionais foram limitados aos dados encontrados.

A tabela a seguir contém os dados referentes à reprovação e abandono no Ensino Médio no Brasil, em Santa Catarina e Paraná, na dependência administrativa estadual no interregno de 2007 a 2013.

Tabela 10 – Taxa de rendimento no Ensino Médio no Brasil, em Santa Catarina e Paraná, na dependência administrativa estadual – 2007/2013.

ANO	BRASIL		SANTA CATARINA		PARANÁ	
	Reprovação (%)	Abandono (%)	Reprovação (%)	Abandono (%)	Reprovação (%)	Abandono (%)
2007	13,6	14,8	10,0	8,2	12,2	10,1
2008	13,1	14,5	9,6	8,5	12,4	11,6
2009	13,5	13,0	10,4	8,0	12,0	9,4
2010	13,4	11,7	11,4	8,2	12,7	7,6
2011	14,1	10,9	8,0	9,3	13,9	6,8
2012	13,1	10,5	11,0	8,2	14,2	7,1
2013	12,7	9,3	15,2	8,6	14,0	7,4

Fonte:MEC/INEP.

De acordo com os dados da tabela acima, fica claro que o direito ao Ensino Médio ainda não está assegurado a todos os jovens brasileiros, quando se percebe que aproximadamente 22% dos estudantes da referida etapa da Educação Básica em 2013, não tem a possibilidade de se apropriar dos conhecimentos escolares. Tal realidade, segundo Saviani (2005, p. 271) suscita a necessidade de todos se empenharem em tornar a escola pública um espaço mais privilegiado, tornando-a, em um ambiente onde cada indivíduo tenha a possibilidade de se apropriar dos conhecimentos, inclusive os sistematizados.

Quando se analisa, ainda, os dados referentes aos estados de Santa Catarina e Paraná verificam-se também, que ambos os estados estão retendo muitos jovens a cada ano. Entretanto, é importante salientar que nos dois estados as taxas de reprovação são pouco

menores que à média nacional no interregno de 2007 a 2011, e as taxas de abandono inferiores a média nacional durante todo o período analisado. Contudo, há que se questionar o que aconteceu no ano de 2013 nos referidos estados, que proporcionaram a ambos, índices maiores que a média nacional, ou seja, SC apresentou uma taxa de 15,2% de reprovações e o estado do PR 14%.

Ao aglutinar, ainda, os dados de abandono e reprovação, observa-se que em todos os anos do período analisado, os referidos estados apresentam um resultado superior a 17%, ou seja, de cada 100 alunos que ingressam no ambiente escolar, aproximadamente, 83 concluem o ano letivo sem interrupções, e suscita questionar: e quanto aos 17 alunos que não estão se apropriando dos conhecimentos considerados essenciais a uma formação “comum indispensável para o exercício da cidadania, e fornecendo-lhes meios para prosseguir no trabalho e em estudos posteriores?” (BRASIL, 1996, p. 15).

Vale destacar que a escola média, ao reprovar ou tolerar o abandono, nega os “elementos que permitam aquele que tem acesso à informação, discriminar as informações falsas das verdadeiras, o que é consistente do inconsistente, o relevante do irrelevante” (SAVIANI, 2013, p. 745). Tal contexto sugere qualificar a escola na perspectiva de permitir que todos aprendam “tudo”, e suscita a ampliação significativa de recursos públicos para sua implementação.

As taxas de reprovação e o abandono escolar sinalizam que é necessário criar condições plenas de realizar educação de qualidade, de pensar em escolas que acolham, ofereçam uma formação significativa diversificada, pois as condições materiais, associadas às lógicas de organização curricular se contemplam.

O Ensino Médio, de acordo com Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, já destacada, é o ofertado para todos no Brasil, e para cumprir a referida legislação e as metas do PNE (2014-2024), os estados da federação terão de superar um quadro de sucessivas negações de direitos. Saviani (2005) destaca alguns dos antagonismos existentes nas políticas educacionais brasileiras, ao mencionar que as mesmas são concebidas a partir de interesses dominantes, fazendo com que a tão esperada democratização não se efetive. Desta forma, os estados da federação, em colaboração com a União, devem criar iniciativas que garantam o acesso, a permanência e as condições de aprendizagem para o sucesso escolar dos que se matriculam na escola média. Importa qualificar a escola pública nesta perspectiva. Como? Para Saviani (2013), através de mais investimentos, de uma gestão sistêmica e materializada pelo Sistema Nacional de Educação consubstanciado pelo Plano Nacional de Educação (PNE) como política de Estado, superando a lógica da competitividade entre os entes federados.

Ao ter como pressuposto a permanência em sentido amplo, ainda suscita a necessidade de se analisar a taxa de distorção idade e série no Brasil, bem como nos referidos estados de SC e PR.

Vale ressaltar que o referido indicador educacional permite avaliar o percentual de alunos em cada série, com idade superior à idade recomendada, bem como ainda orienta a uma avaliação diagnóstica com relação à permanência e ao sucesso dos estudantes na escola.

Segundo o Ministério da Educação, é considerada defasagem idade-série quando o estudante está pelo menos dois anos acima da idade recomendada para a série e pode ser desencadeada por três fatores principais: a repetência, a entrada tardia na escola, abandono e retorno do aluno evadido.

A distorção idade-série representa um grave problema na educação, e segundo Silva (2014), permanecem como marca do sistema educacional brasileiro, conforme demonstra a tabela 11, onde mostra o referido indicador e os dados no período pesquisado de 2007 a 2013.

Tabela 11 – Distorção idade-série no Ensino Médio no Brasil, em Santa Catarina e Paraná, na dependência administrativa estadual – 2007/2013.

	Brasil	Santa Catarina	Paraná
ANO	(%)	(%)	(%)
2007	46,6	20,7	31,6
2008	37,6	20,0	29,7
2009	38,1	19,1	28,2
2010	38,3	18,6	26,5
2011	36,5	19,1	25,1
2012	34,8	18,3	24,8
2013	33,0	18,6	24,5

Fonte:MEC/INEP.

Segundo os dados, o Brasil apresenta pouca variação no resultado da taxa de defasagem idade-série de ano para ano. Apesar da redução significativa de 13,6% no período analisado, os esforços ainda não são suficientes, pois o recomendado pelo MEC é que se reduza a cada ano um percentual de 3% a 4% na referida taxa. O que estaria muito longe do atual cenário (FRITSCH, VITELLI e ROCHA, 2014).

Com relação à Santa Catarina e Paraná, os dados também informam quedas ao longo do período, porém, em ambos os estados, os decréscimos também ainda estão longe do esperado pelo Ministério da Educação. Mas cabe ressaltar que o estado Santa Catarina possui indicadores melhores que o de Paraná, o que permite inferir que o referido estado vem tentando fazer com que seus alunos frequentem a escola média na idade recomendada.

Mas vale ressaltar, que tais políticas educacionais, que buscam amenizar os problemas de reprovação e abandono precisam ser avaliadas, pois as mesmas podem estar contribuindo ou não para a melhoria dos indicadores educacionais. Pode-se citar, por exemplo, as correções de fluxo escolar, que são adotadas pelo Estado com o intuito de corrigir a taxa de defasagem idade-série, têm-se ainda os Programas de Aceleração de Aprendizagem²¹ e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Porém, é importante salientar que não basta amenizar tais taxas, mas tentar combatê-las, pois a cultura do “fracasso escolar” existente no cenário educacional brasileiro é originada devido a constantes reprovações e a entrada tardia na escola (ALVES, 2009). Logo, é necessário pensar e criar mecanismos de como transcorrer o percurso da vida escolar, das crianças e dos jovens brasileiros, para que a defasagem idade-série diminua. Mas para isso é necessário políticas públicas educacionais que tenham a qualidade social como princípio básico.

Dourado (2007) destaca que:

Pensar a qualidade social da educação implica assegurar um processo pedagógico pautado pela eficiência, eficácia e efetividade social, de modo a contribuir com a melhoria da aprendizagem dos educandos, em articulação à melhoria das condições de vida e de formação da população. A busca por melhoria da qualidade da educação exige medidas não só no campo do ingresso e da permanência, mas requer ações que possam reverter a situação de baixa qualidade da aprendizagem na educação básica, o que pressupõe, por um lado, identificar os condicionantes da política de gestão e, por outro, refletir sobre a construção de estratégias de mudança do quadro atual (DOURADO, 2007, p. 940).

Pensar em qualidade social é bem mais complexo que um conjunto de medidas paliativas, utilizadas na maioria das vezes, para tentar diminuir as taxas de reprovações, abandonos, bem como as de distorção idade-série, e servem apenas para maquiagem dados e

²¹ Segundo o MEC, o programa de aceleração de aprendizagem tem a finalidade de possibilitar aos sistemas públicos de ensino, municipal e estadual as necessárias condições para combater o fracasso escolar, proporcionando aos alunos que apresentam a chamada distorção idade-série efetivas condições para a superação de dificuldades relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem.

mostrar que tudo vai bem, desta forma, é importante elucidar as intencionalidades das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que destacam que:

A qualidade social da educação brasileira é uma conquista a ser construída coletivamente de forma negociada, pois significa algo que se concretiza a partir da qualidade da relação entre todos os sujeitos que nela atuam direta e indiretamente. Significa compreender que a *educação é um processo de produção e socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam conhecimentos e valores*. Produzir e socializar a cultura inclui garantir a presença dos sujeitos das aprendizagens na escola. Assim, a qualidade social da educação escolar supõe encontrar alternativas políticas, administrativas e pedagógicas que garantam o acesso, a permanência e o sucesso do indivíduo no sistema escolar, não apenas pela redução da evasão, da repetência e da distorção idade/ano/série, mas também pelo aprendizado efetivo (BRASIL, 2011, p. 10).

Portanto, é necessário refletir, que além da garantia do acesso na idade recomendada, o indivíduo precisa se apropriar dos saberes escolares em condições favorecidas de aprendizagem (OLIVEIRA e GOMES, 2011).

Neste âmbito, vale a pena problematizar a média de alunos por turma no Ensino Médio, na dependência administrativa estadual, apresentada na tabela 12. A referida tabela pode contribuir para a compreensão de alguns limites e possibilidades à permanência na referida etapa da Educação Básica.

Tabela 12 – Média de alunos por turma no Ensino Médio Regular no Brasil, em Santa Catarina e Paraná, na dependência administrativa estadual – 2007/2013.

ANO	Brasil	Santa Catarina	Paraná
2007	35,1	28,8	32,0
2008	34,4	28,9	31,5
2009	33,8	28,8	30,5
2010	32,9	28,8	29,0
2011	32,3	25,8	27,8
2012	31,7	25,5	27,7
2013	31,4	26,5	27,3

Fonte: MEC/INEP.

Os dados mostram que a média de alunos por turma no Ensino Médio na esfera nacional ainda é alta, mas vem caindo gradativamente ao longo do interregno analisado, se aproximando do recomendado no Parecer CEB/CNE nº 08, de maio de 2010, que recomenda que o Ensino Médio possua 30 alunos em sala de aula, baseado na proposta do Custo Aluno

Qualidade Inicial (CAQi)²², um projeto desenvolvido pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação que traça insumos mínimos necessários em uma escola que visa garantir a qualidade de ensino. Mas vale ressaltar que, no entanto, a proposta do parecer ainda aguarda a análise do Ministério da Educação. Já ao se analisar os estados de Santa Catarina e Paraná, é visível que tais indicadores se assemelham entre si, e possuem números mais próximos dos que são recomendados ao parecer anteriormente mencionado.

Mas mesmo assim, ainda cabe aqui um questionamento: “se mesmo com números aproximados do recomendado do parecer CEB/CNE nº 08, de maio de 2010, por que os jovens catarinenses e paranaenses, não estão permanecendo no Ensino Médio?”

Considerando ainda, o comportamento da média dos alunos por turma em cada série do Ensino Médio Regular, no Brasil e nos referidos estados que estão sendo analisados, ganham relevo os números relacionados à 1ª série, como mostra a tabela 13, que contemplará apenas dados com turmas da 1ª, 2ª e 3ª séries, já que este é o modelo mais predominante nas escolas médias brasileiras.

Tabela 13 – Média de alunos por turma em cada série do Ensino Médio Regular no Brasil, em SC e PR, na dependência administrativa estadual – 2007/2013.

ANO	Brasil			Santa Catarina			Paraná		
	1ª Série	2ª Série	3ª série	1ª série	2ª série	3ª série	1ª série	2ª série	3ª Série
2007	36,6	34,5	33,9	30,1	28,3	27,8	33,9	31,4	30,4
2008	35,7	33,8	33,4	30,8	28,2	27,7	33,2	31,0	30,5
2009	35,3	33,1	32,6	30,7	28,5	27,2	32,6	29,9	29,0
2010	34,5	32,4	31,7	30,9	28,3	27,0	30,8	28,8	27,5
2011	33,8	31,8	31,1	27,5	25,3	24,5	29,4	27,6	26,6
2012	33,3	31,2	30,6	27,4	24,8	24,4	30,0	27,1	26,2
2013	33,0	30,9	30,1	28,7	25,8	24,3	29,6	26,9	25,8

Fonte: MEC/INEP.

²² O Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) é um dispositivo desenvolvido pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, que tem como objetivo mensurar o financiamento necessário (calculado por estudante) para a melhoria da qualidade da educação no Brasil. O gasto por aluno é resultado da divisão do total de recursos investidos em educação pelo número de estudantes.

Os dados analisados apontam que as 1ª séries do Ensino Médio brasileiro são turmas superlotadas, ficando as 2ª e 3ª séries com números mais próximos do recomendado do parecer CEB/CNE nº 08, de maio de 2010, principalmente, a partir de 2011. Tais dados permitem inferir que o sistema educacional brasileiro não teria condições de atender, no Ensino Médio, a toda a população de aproximadamente 10,6 milhões de jovens de 15 a 17 anos de idade. Pois, se com aproximadamente 5,8 milhões de jovens na idade adequada de freqüentar a referida etapa da Educação Básica, as salas já estão acima do recomendado pelo parecer, é difícil imaginar todos os 3,1 milhões de jovens que ainda estão retidos no Ensino Fundamental, bem como os 1,7 milhões de jovens que estão fora da escola, todos sendo adaptados nas atuais escolas existentes no sistema educacional brasileiro.

A situação é pouco melhor referente aos dados dos estados de Santa Catarina e Paraná. É notório, que, de maneira geral, as turmas possuem menos alunos quando comparadas com a esfera nacional, e que, o estado do Paraná possui mais alunos em todas as turmas do Ensino Médio que o estado de Santa Catarina. Mas, mesmo com indicadores melhores, constata-se que os referidos estados estão no limite nas primeiras séries. Importa considerar ainda que se trata da média.

O indicador também permite inferir que os estados de Santa Catarina e Paraná perdem alunos ano após ano, explicitado pela menor média nas segundas e terceiras série. Sugerem que um número expressivo de jovens catarinenses e paranaenses perde a oportunidade de vivenciar integralmente a adolescência, deixando de frequentar o Ensino Médio na idade adequada.

Para Nosella (2011), os jovens, que têm este direito negado, foram impedidos de usufruir do momento catártico mais delicado e importante de suas vidas, que é quando se desabrocha o valor da autonomia, que é a liberdade de se posicionarem. Para o autor, o Ensino Médio deve ser frequentado por todos os jovens do grupo de 15 a 17 anos, período da vida juvenil em que se consolidam os valores fundamentais do humanismo, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral, fundamentais às especializações futuras.

Vale ressaltar ainda, que todos os dados apresentados até o momento, associados aos de reprovação, abandono e distorção idade-série, mostram que ambos os estados, possuem elevados índices de alunos retidos no Ensino Médio, bem como fora da escola, e suscitam que muitos estão ficando pelo caminho e não conseguem concluir a última etapa da Educação Básica. Logo, cabem os seguintes questionamentos: o atual Ensino Médio não é interessante? O jovem brasileiro tem que entrar no mercado de trabalho mais cedo e abandonar os estudos? Por que esta brusca diminuição no número de alunos de uma série para outra?

De acordo com os indicadores sociais da PNAD 2008, se evidencia que 41,9% dos jovens da faixa de 16 aos 17 anos de idade, residentes no Brasil, trabalham, têm que ajudar na renda familiar, alguns estão inseridos em famílias muito pobres, residem em moradias cuja renda per capita mensal é de, no máximo um salário mínimo, logo, ao chegarem à escola, já cansados e ao encontrarem um ambiente não atrativo, que não lhes ofereçam condições de aprendizado, o jovem não permanece, e acaba não concluindo a Ensino Médio. Sem contar aqueles que mesmo não precisando tanto, mas por não acreditarem na função da escola, acabam a trocando, pelo sedutor mercado de trabalho. Portanto, pensar de forma coerente e compreender a realidade socioeconômica brasileira, criando-se políticas educacionais que contribuam a uma formação integral, que faça sentido e que permitam que os jovens brasileiros permaneçam na escola, se faz necessário.

De acordo com Silva (2013),

[...] para os jovens, de acordo com suas pretensões e com os significados que atribuem à experiência escolar, ser aluno adquire uma graduação de importância diferente, indo de uma obrigatoriedade que se deve suportar até a possibilidade de usar a escola como um motor de projeção social posterior (SILVA, 2013, p. 7).

Logo, se a escola não tem um sentido definido, não têm objetivos, não está lhe oferecendo condições de aprendizado, por que continuar?

A tabela 14 ajudará a visualizar o número de jovens que concluem sem interrupções o Ensino Médio, no Brasil, em Santa Catarina e no Paraná na dependência administrativa estadual no interregno de 2007 a 2012.

Tabela 14 – Número de concluintes no Ensino Médio no Brasil, em Santa Catarina e Paraná, na dependência administrativa estadual – 2007/2012.

	Brasil	Santa Catarina	Paraná
ANO			
2007	1.454.571	47.522	92.425
2008	1.446.530	46.735	91.873
2009	1.482.044	47.299	92.254
2010	1.482.518	48.878	77.103
2011	1.512.807	49.159	77.258
2012	1.546.518	50.655	79.908

Fonte:MEC/INEP.

Com os dados expostos, verifica-se que os números de concluintes do Ensino Médio tiveram um aumento discreto no interregno analisado, aproximadamente 6,3%. Comportamento semelhante ocorreu no estado de Santa Catarina, apresentando um crescimento de 6,5%, enquanto o estado do Paraná apresentou decréscimo. Ou seja, é notório que há muitos jovens brasileiros que não estão se apropriando do direito de concluir com êxito as três etapas da Educação Básica. O que permite inferir que a mesma não está sendo ofertada para todos jovens no Brasil, configurando, desta forma, um quadro de sucessivas negações. Moraes e Alavarse (2011, p. 832) mencionam “que haja vista a situação de um fluxo extremamente restritivo com elevados percentuais de reprovação e abandono, resultando em taxas reduzidas de concluintes, que ainda se encontram, na média, com baixa proficiência”, são necessárias iniciativas para garantir a “permanência e o sucesso escolar aos que se matriculam”. Desta forma, pensar na escola pública, em uma expectativa de dotá-la de qualidade, exige uma ampliação significativa de recursos públicos. Importa que haja um investimento em Educação Básica, pautado em qualidade, ancorado em diagnósticos, metas, estratégias, diretrizes.

Corroborar-se com Dourado (2007), quando assevera que o conceito de qualidade em educação

[...] não pode ser reduzido a apenas ao rendimento escolar, e nem tomado como referência para o estabelecimento de mero ranking entre as instituições de ensino. Assim, uma educação com qualidade social é caracterizada por um conjunto de fatores intra e extra-escolares que se referem às condições de vida dos alunos e de suas famílias, ao seu contexto social, cultural e econômico e à própria escola (DOURADO, 2007, p. 940-941).

Tornar a escola média mais atrativa, em um país historicamente demarcado por fortes desigualdades sociais, revelada através de indicadores educacionais preocupantes, democratizando o acesso e a permanência com qualidade, faz-se urgente na atual sociedade na qual se vive. A compreensão de permanência no Ensino Médio suscita discutir o tempo necessário que o sujeito da aprendizagem deve permanecer no ambiente escolar.

A tabela 15 informa a média de horas-aulas no Ensino Médio brasileiro, bem como nos estados de Santa Catarina e Paraná na dependência administrativa estadual, no período de 2010 a 2013.

Tabela 15 – Média de horas-aulas no Ensino Médio no Brasil, em Santa Catarina e Paraná, na dependência administrativa estadual – 2010/2013.

ANO	Brasil	Santa Catarina	Paraná
2010	4,5	3,8	4,3
2011	4,5	3,8	4,3
2012	4,6	4,0	4,3
2013	4,7	4,1	4,3

Fonte:MEC/INEP.

A tabela apresenta, ao longo do período, um comportamento de crescimento nos valores referentes à média de horas no Ensino Médio na dependência administrativa estadual, com exceção no estado do Paraná que se manteve estável ao longo de todo interregno. Os dados indicam, que, tanto na esfera nacional, quanto no estado de Santa Catarina, ações estão sendo realizadas com o intuito de aumentar o tempo dos estudantes em sala de aula, conforme é destacado na Meta 6 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), que aponta “educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014, p. 8).

É consensual que, ao passar mais tempo na escola, o aluno se aproprie mais de elementos para sua aprendizagem. Nesta perspectiva, o PNE 2014-2024 aponta algumas estratégias para se atingir a meta 6, dentre elas:

- 6.1) promover, com apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;
- 6.2) Instituir, em regime de colaboração, o programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;
- 6.3) Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral (BRASIL, 2014, p. 8).

Com base nestas estratégias, a tabela 16 apresenta alguns dados referentes à infraestrutura das escolas de Ensino Médio brasileiro na dependência administrativa estadual no ano de 2012.

Tabela 16– Infraestrutura no Ensino Médio no Brasil, em Santa Catarina e Paraná na Dependência Administrativa estadual – 2012.

Infraestrutura	Brasil		Santa Catarina		Paraná	
	Escolas Atendidas	(%)	Escolas Atendidas	(%)	Escolas Atendidas	(%)
Laboratório de Ciências	7 883	43,9	298	46,7	1 102	78,1
Biblioteca	12 058	67,2	603	94,5	1 337	94,1
Auditório	3 187	17,8	179	28,0	240	16,9
Quadra Coberta	9 274	51,7	417	65,4	1 172	82,5

Fonte: Microdados, Censo Escolar 2012.

Os dados desvelaram que as escolas brasileiras ainda não apresentam, em sua maioria, um espaço adequado para seus milhões de jovens que a frequentam quase todos os dias. Verifica-se que as escolas de Ensino Médio não possuem, em sua maior parte, infraestrutura adequada para atrair os jovens. A ausência de quadras de esportes cobertas, bibliotecas, auditórios e laboratórios de ciências, ou seja, espaços essenciais para a aprendizagem necessária e a permanência com sucesso, é evidente. A permanência de todos requer um ambiente escolar agradável, prazeroso, capaz de oferecer instrumentos que favoreçam a aprendizagem, ou seja, o estímulo para sua permanência na escola (BRASIL, 2012).

Os dados apontam que Santa Catarina e Paraná possuem números mais adequados em relação à média brasileira, e Santa Catarina, particularmente, apresenta números mais apropriados em relação ao Paraná, no que se refere a Bibliotecas e Auditórios e piores no quesito Laboratório de Ciências e Quadra Coberta. Ao mesmo tempo, nos dois estados, existe um expressivo número de escolas que não estão sendo atendidas em relação à infraestrutura instalada, considerada necessária a uma educação de qualidade, pois os dados apontam que em 53,3% das escolas de Ensino Médio catarinense não possuem por exemplo, laboratório de ciências, e no estado Paranaense, apenas 16,9% das escolas médias possuem auditório, espaços estes essenciais para o aprendizado dos alunos.

Brandão (2011) destaca que o investimento em infraestrutura é um aspecto fundamental, haja vista a impossibilidade de ter qualidade em espaços precários. Desta forma, conceber o Ensino Médio com qualidade, na perspectiva de democratizar o acesso, a permanência, a avaliação e as condições de participação e aprendizagem, exige por parte do Estado maior investimento para se obter espaços físicos adequados (KUENZER, 2010).

Na busca da democratização da Educação Básica, ganha ainda relevo, neste estudo, professores com uma formação adequada, que possuam uma jornada de trabalho e uma carreira desenvolvida em uma única escola, bem como tenham remunerações apropriadas, pois esses aspectos são fundamentais em países que precisam, ainda, avançar na garantia da universalização da educação (ALVES, PINTO, 2011). Respeitando a diversidade e a especificidade das redes de ensino, a Resolução CNE/CEB nº 2/2009²³ propõe que as secretarias de educação façam esforços no sentido de avançar rumo à jornada integral de 40 horas/semanais, com a vinculação do professor a uma única escola.

Apesar deste estudo não estar voltado especificamente ao trabalho docente, vale ressaltar, no entanto, que a qualidade da educação passa pela valorização dos professores. Não há como pensar em permanência desarticulada ao trabalho docente. As condições de trabalho são de extrema importância dentro da escola, e se articulam com as condições de aprendizagem dos conhecimentos científicos, filosóficos, históricos e artísticos, elementos estes que são efetivados somente com uma formação docente adequada. Portanto, a formação dos professores é um fator determinante no processo de ensino-aprendizagem. Corroborando com este entendimento, Costa (2013, p. 96-97) destaca que “as demandas educacionais colocadas a partir da década de 1990 promovem a necessidade de formação em nível superior” e que tal “compreensão é reforçada pela LDB 9.394/96”, “entretanto, há limites relacionados à adequada formação do professor do Ensino Médio”.

Diante disto, há que se questionar: que formação possuem os professores do Ensino Médio? Onde e em quais áreas estão atuando? Os sistemas estaduais de ensino estão respeitando o que recomenda a legislação quanto à formação destes docentes?

Para tentar responder estes e outros questionamentos, as próximas tabelas apresentarão alguns dados referentes à formação dos professores do Ensino Médio na esfera

²³ Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

nacional, bem como nos estados de Santa Catarina e do Paraná, na dependência administrativa estadual.

Tabela 17 – Professores do Ensino Médio, por formação, no Brasil, em Santa Catarina e Paraná, na dependência administrativa estadual – 2007/2013.

ANO	Brasil			Santa Catarina			Paraná		
	Fund	Médio*	Superior	Fund.	Médio*	Superior	Fund.	Médio*	Superior
2007	441	26.981	387.133	18	985	12.811	7	487	27.745
2008	413	39.318	419.179	7	1.225	13.243	11	932	29.680
2009	361	39.703	421.478	8	1.335	13.134	1	980	30.780
2010	408	42.691	434.174	11	1.655	13.068	0	1.175	32.034
2011	353	28.592	459.582	9	1.239	14.147	1	133	34.351
2012	262	22.612	474.923	3	1.795	14.528	2	138	35.381
2013	204	36.749	472.450	5	2.289	14.492	2	1.418	34.841

* Ensino Médio e Ensino Médio Normal/Magistério.

Fonte:MEC/INEP.

Os dados apontam a possibilidade de ser professor do Ensino Médio sem ter Curso Superior e, até mesmo, Ensino Médio, ou seja, reafirmam que ainda existem, no Brasil, alguns professores atuando sem a devida formação, apesar de a LDB recomendar, no Art. 62, que a formação dos docentes para atuar na Educação Básica se faça através de nível superior, em cursos de Licenciatura Plena em Universidades e Institutos Superiores de Educação, admitindo como formação mínima na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio e na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Situação semelhante ocorre nos estados de Santa Catarina e Paraná. Os dados corroboram com Kuenzer (2011) quando aponta como limites a universalização do Ensino Médio com qualidade “a escassez de professores, notadamente em algumas áreas e regiões, a insuficiência e a inadequação das políticas e das propostas para esta formação e seus severos impactos sobre a qualidade de ensino” (KUENZER, 2011, p. 668).

Para melhor compreensão da formação do professor do Ensino Médio, faz-se necessário visualizar as informações da tabela 18, que apresenta o percentual de professores do Ensino Médio na dependência administrativa estadual que possuem formação em nível superior.

Tabela 18 – Professores do Ensino Médio com Formação Superior no Brasil, em Santa Catarina e Paraná, na dependência administrativa estadual – 2011/2013.

	Brasil	Santa Catarina	Paraná
ANO	(%)	(%)	(%)
2011	93,1	88,7	96,1
2012	93,3	82,9	96,7
2013	93,3	84,4	96,0

Fonte:MEC/INEP.

Os dados assim apresentados revelam que a maioria dos professores do Ensino Médio no Brasil na dependência administrativa estadual possui formação superior e que, apesar de existir uma pequena taxa de indivíduos atuando nas salas de aula da escola média com formação de nível básico, a sua grande maioria concluiu o Ensino Superior.

O mesmo acontece nos referidos estados analisados, porém o estado de Santa Catarina apresenta taxas inferiores à média nacional durante todo o período analisado, enquanto o estado do Paraná apresenta taxas superiores a nacional, também durante todo o período. Entretanto, há que se considerar que possuir formação superior não indica que todos os professores têm licenciatura plena e na área onde atuam. A falta de professores devidamente habilitados para todas as escolas brasileiras, já destacadas por Kuenzer (2011), permite que “professores” sem licenciatura recorram à docência como uma alternativa, enquanto não encontram melhores empregos (PASSOS e OLIVEIRA, 2008). Vislumbra-se um contexto com um número considerável de professores com formação superior, porém sem licenciatura. O referido contexto sugere questionar: é possível ter um ensino de qualidade sem profissionais devidamente habilitados? Por que se permite que outros profissionais lecionem sem terem a devida formação?

A leitura dos dados da tabela 19 e 20 ajudarão a responder alguns destes questionamentos e a complementar a tabela anterior para se tentar obter uma melhor compreensão da formação dos professores que atuam nas escolas públicas em âmbito nacional, bem como nos estados de Santa Catarina e no Paraná na dependência administrativa estadual no interregno de 2007 a 2013.

Tabela 19 – Professores com Formação Superior, com ou sem licenciatura, que atuam no Ensino Médio no Brasil, em Santa Catarina e Paraná, na dependência administrativa estadual – 2007/2013.

ANO	Brasil		Santa Catarina		Paraná	
	Licenciatura	Sem Licenciatura	Licenciatura	Sem Licenciatura	Licenciatura	Sem Licenciatura
2007	360.577	26.556	12.021	790	23.938	3.807
2008	404.153	13.689	12.644	565	27.975	1.247
2009	400.848	18.195	12.482	616	28.517	1.688
2010	410.987	17.875	12.356	669	29.894	1.540
2011	378.924	80.658	12.707	1.440	30.196	4.155
2012	406.521	68.402	12.858	1.670	31.543	3.838
2013	409.212	63.238	12.795	1.697	31.189	3.652

Fonte: MEC/INEP.

A partir dos dados, é possível visualizar que existe ainda uma parcela de professores que atuam no Ensino Médio, e não possuem licenciatura, ou seja, são profissionais com Formação Superior, formados em outras áreas. Em 2013, no Brasil, existiam cerca de aproximadamente 13,4% de professores com graduação, mas não em cursos de licenciatura, enquanto os estados de Santa Catarina e Paraná apresentavam respectivamente os percentuais de 11,7% e 10,5%.

É fato, de acordo com os dados expostos, que existe atualmente um grande número de professores que atuam no Ensino Médio brasileiro na dependência administrativa estadual que possuem licenciatura. Os números relativos à formação são aparentemente satisfatórios, entretanto, é necessário desagregar tais dados, para constatar que muitos dos licenciados fizeram licenciatura em outras áreas, diferente daquela que leciona.

Kuenzer (2011), já alertava que,

[...] os números relativos à formação, se analisados globalmente, refletem uma situação aparentemente satisfatória; contudo, a desagregação desses dados, a partir de seu cotejamento com a realidade do ensino médio, aponta uma realidade bastante preocupante. A análise desagregada dos dados mostra, entre outros fatores, a desigualdade da distribuição da qualificação entre as disciplinas, fato que vem sendo reiteradamente apontado nas últimas décadas (KUENZER, 2011, p.671).

Neste âmbito, evidencia-se a ausência de valorização do magistério brasileiro e suscita a importância das metas presentes no PNE (2014–2024) e da discussão apresentada no VI eixo do documento da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2014), onde destaca a valorização dos profissionais da educação, articulada à formação, à remuneração, à carreira e às condições de trabalho. Na perspectiva da formação, os dados do censo escolar de 2007 já apontavam que aproximadamente 40,2% dos professores brasileiros do Ensino Médio não possuem licenciatura na disciplina que lecionam e evidenciam a necessidade do esforço intensivo na formação inicial de professores (KUENZER, 2011).

Tal contexto permanece em 2013 com Santa Catarina e Paraná. A tabela 20 apresenta o número de professores do Ensino Médio, nos estados de Santa Catarina e Paraná, com licenciatura na disciplina que lecionam na dependência administrativa estadual no ano de 2013.

Tabela 20 – Professores do Ensino Médio por componente curricular ministrado e por formação em Santa Catarina e Paraná, na dependência administrativa estadual em 2013.

	SANTA CATARINA			PARANÁ		
	Licenciado	Licenciado no componente curricular	Outra Formação	Licenciado	Licenciado no componente curricular	Outra Formação
Língua Portuguesa	97,9%	75,6%	2,1%	96,2%	71,6%	3,8%
Matemática	87,8%	58,6%	12,2%	92,4%	64,2%	7,6%
História	89,7%	61,3%	10,3%	97,8%	76,8%	2,2%
Geografia	88,1%	56,1%	11,9%	97,4%	85,0%	2,6%
Língua/Literatura estrangeira	88,9%	51,2%	11,1%	95,3%	27,4%	4,7%
Biologia	81,4%	35,6%	18,6%	94,4%	73,0%	5,6%
Química	81,5%	34,0%	18,5%	86,9%	44,8%	13,1%
Física	80,8%	15,3%	19,2%	91,2%	28,3%	8,8%
Educação Física	91,8%	67,3%	8,2%	97,8%	91,6%	2,2%
Artes	69,0%	26,7%	31,0%	71,3%	71,3%	28,7%
Filosofia	83,3%	30,6%	16,7%	94,3%	50,0%	5,7%
Sociologia	83,7%	14,9%	16,3%	93,2%	18,9%	6,8%

Fonte: Microdados, Censo Escolar 2013.

Os dados da tabela acima evidenciam uma forte desvalorização dos professores catarinenses e paranaenses, ao constatar que todos os componentes curriculares do Ensino Médio são lecionados por professores não habilitados. A situação mais crítica se encontra na disciplina de Sociologia. Em Santa Catarina, os professores que são habilitados neste

componente curricular são de apenas 14,9%, enquanto no estado do Paraná são de 18,9%. Em seguida aparece a disciplina de Física com apenas 15,3% em Santa Catarina e 28,3% no Paraná. Vale ressaltar que, através dos dados apresentados, o estado do Paraná se sobressai de maneira geral ao de Santa Catarina, apresentando um número mais adequado quanto ao percentual de professores por componente curricular. O estado catarinense apresenta percentuais melhores do que os do Paraná apenas nos componentes curriculares de Língua Portuguesa (75,6%) e de Língua/Literatura Estrangeira (51,2%).

Mas vale ressaltar que ambos os estados estão distantes de cumprir a meta 15 do novo PNE. Importa considerar a necessidade de políticas públicas regulares para a ampliação no número de professores com licenciaturas na área em que atuam no Brasil e nos estados supracitados. A criação de políticas educacionais, pautadas em metas ambiciosas em todo território brasileiro, referentes à formação de professores é necessária (KUENZER, 2011). O Relatório produzido pela Comissão Especial CNE/CEB em 2007, que visa estudar medidas que apontem a superar o déficit docente no Ensino Médio, destaca que essas políticas devem

[...] contemplar a criação de centros de formação inicial e continuada em todos os estados, regiões metropolitanas e outras consideradas de importância estratégica, com estabelecimento de metas a serem cumpridas pelos estados e municípios, bem como pela concentração política visando à definição de padrões e incentivos a serem inseridos nos planos de carreira de estados e municípios. As ações dessa política deverão, ainda, balizar-se pelo conceito de redes de ação e de cooperação, de forma a criar condições para a atuação integrada dos sistemas de ensino, das instituições de ensino superior, dos centros de pesquisas voltados para a Educação e das organizações sociais (BRASIL, 2007, p. 18-19).

Como possibilidade à formação inicial do professor destaca-se, como já referida, a Meta 15 do Plano Nacional de Educação (2014-2024):

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014, p.16).

Desta forma, consolidar a formação dos profissionais da educação é evidentemente inquestionável, entretanto tornar a carreira docente interessante é de vital importância também, pois o número de jovens que não se interessam pelo magistério é cada vez maior. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira destaca que, em 2007, apenas 5,2% dos alunos do Ensino Médio escolheram ser professor. Um dos reflexos destes números é a baixa remuneração quando comparadas a outras profissões de

nível superior. Entender a necessidade de se remunerar bem é um aspecto fundamental, principalmente numa sociedade sob a lógica capitalista, “e não é diferente quando se trata da docência no contexto do sistema educacional brasileiro atual” (ALVES e PINTO, 2011, p. 609).

A remuneração deve ser encarada como um dos pontos primordiais para uma educação de qualidade, pois, conforme Carissimi e Trojan (2011, p. 61), “a remuneração representa um aspecto fundamental no perfil profissional nas redes de ensino, e demonstra, em alguma medida, a valorização profissional proporcionada”, ou seja, revela o reconhecimento pelo trabalho desenvolvido pelo professor. Sendo assim, o valor da remuneração revela o nível de reconhecimento ao serviço que se foi prestado. Contudo, há de se deixar claro que, quando se fala de valorização salarial, “não está se falando necessariamente de um valor muito acima, mas, simples e tão somente, o que já foi pago por outras profissões” (PINTO, 2009, p. 60), o que não ocorre com a remuneração dos professores das escolas públicas brasileiras. A pesquisa "La Inversión Educativa en América Latina y el Caribe e Education at a Glance" (MORDUCHOWICZ; DURO, 2007), já destacada anteriormente, que investigou a remuneração de professores, aponta que o Brasil está entre os países que piores pagam seus professores.

Tal realidade é, sem dúvida, um dos principais motivos para a baixa atratividade do magistério público no país (GATTI e BARRETO, 2009). Para Kuenzer (2011, p. 672), uma política de formação “só tem sentido quando integra à estrutura da carreira docente, à política salarial que assegure a dignidade do professor e à garantia de condições adequadas de trabalho”. Pensar na valorização do professor pautada na formação, na remuneração, na carreira e nas condições de trabalho, conforme aponta o eixo VI da já mencionada Conferência Nacional em Educação (CONAE, 2014), é de total importância para que o professor tenha a possibilidade de se apropriar de todos os elementos essenciais a uma formação adequada, bem como o de proporcionar para seus alunos momentos de apropriação de conhecimentos, considerados essenciais a uma formação humanística, no desenvolvimento da pessoa e no preparo para o exercício da cidadania.

Outro indicador educacional articulado a permanência no Ensino Médio é o Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Esta pesquisa, já apresentou na tabela 2, o IDEB nacional nas dependências administrativas estaduais e privadas. Em 2007, no Ensino Médio, as escolas privadas, alcançaram média de 5,6 pontos, enquanto as públicas, média de 3,2. A tabela 21 mostra o IDEB nos estados de Santa Catarina e Paraná no interregno de 2005

a 2013, tanto com os indicadores atingidos, bem como também com as metas propostas para cada ano nas dependências administrativas estaduais e privadas.

Tabela 21 – IDEB do Ensino Médio em Santa Catarina e Paraná – Resultados e Metas – Dependências administrativas estaduais e privadas. 2005/2013.

Ano	Santa Catarina				Paraná			
	IDEB	METAS	IDEB	METAS	IDEB	METAS	IDEB	METAS
	SC	SC	SC	SC	PR	PR	PR	PR
	Estadual	Estadual	Privada	Privada	Estadual	Estadual	Privada	Privada
2005	3,5	---	5,7	---	3,3	---	5,8	---
2007	3,8	3,5	5,5	5,7	3,7	3,3	6,1	5,8
2009	3,7	3,6	6,1	5,8	3,9	3,4	6,1	5,9
2011	4,0	3,8	6,0	6,0	3,7	3,6	6,1	6,1
2013	3,6	4,0	5,9	6,2	3,4	3,9	5,7	6,3

Fonte: Brasil. INEP.

Disponível em: <http:// <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>> Acesso em: 22 jan.2015.

* Os resultados hachurados referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Através dos dados obtidos, visualiza-se que há semelhanças nos resultados alcançados nos estados de Santa Catarina e Paraná. Entretanto, SC apresenta números ligeiramente melhores que o estado paranaense. Mas vale ressaltar que em ambos estados, no ano de 2013, as metas propostas não foram alcançadas em nenhuma das dependências administrativas analisadas. Cabe aqui questionar: o que ocorreu nos sistemas educacionais catarinenses e paranaenses nas dependências administrativas estaduais e privadas que, além de não alcançarem a meta do IDEB, diminuíram seus índices educacionais? Seria um problema generalizado de políticas públicas voltadas ao Ensino Médio? Santa Catarina e Paraná estariam perdendo a suposta qualidade na educação, conforme apontada pelo senso comum?

Na sequência, apresentar-se-á, ainda, a tabela 22, contendo as metas para o IDEB a serem alcançadas nos próximos anos, durante o interregno de 2015 a 2021.

Tabela 22 – Metas para o IDEB do Ensino Médio em Santa Catarina e Paraná nas Dependências administrativas estaduais e privadas. 2015/2021.

SANTA CATARINA			PARANÁ	
Ano	METAS SC Estadual	METAS SC Privada	METAS PR Estadual	METAS PR Privada
2015	4,4	6,5	4,2	6,5
2017	4,8	6,8	4,6	6,9
2019	5,1	7,0	4,9	7,0
2021	5,3	7,1	5,1	7,2

Fonte: Brasil. INEP.

Disponível em: <[http:// portal.inep.gov.br/web/portal-ideb](http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb)> Acesso em: 22 jan.2015.

Ao visualizar as metas propostas pelo IDEB para os estados de Santa Catarina e Paraná nas dependências administrativas estaduais e privada, é visível a constatação da diferença que existe nas metas a serem atingidas nos respectivos estados, mas principalmente nas dependências administrativas estaduais e privadas, o que permite também realizar alguns questionamentos, por exemplo: por que esta diferença de metas? A educação não deveria ser proporcionada a todos da mesma forma, respeitando apenas as diversidades regionais? Se a maioria das matrículas está na dependência administrativa estadual, por que se exige mais do Ensino Médio privado?

As diferentes metas apontadas pelo IDEB expressam as desigualdades sociais e acabam refletindo as desigualdades educacionais, o que compromete o princípio de equidade de uma sociedade dita plural e democrática.

Nesse contexto, Dourado (2013) comenta o artigo 3º da Constituição Federal:

Isso revela o esforço nacional para a construção de uma sociedade cujas políticas, programas e ações tenham como convergência o bem comum, por meio da garantia de direitos sociais, o que requer um federalismo cooperativo, marcado pela descentralização e por padrões e diretrizes nacionais que assegurem o direito à educação com qualidade, o que implica combater as assimetrias regionais e sociais. (DOURADO, 2013, p. 764).

Diante disso, pensar em uma escola onde a democratização ao acesso e a permanência do aluno no ambiente escolar se efetive com sucesso e em mesmas condições, é fundamental. Mas, para se alcançar tal democratização no Ensino Médio, pensando na qualidade social, faz-se necessário, acima de tudo, investir mais em cada aluno da rede

pública estadual de ensino. Tem-se atualmente a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação, e, dentre tantos pontos importantes, contém como meta 20 a ampliação progressiva de investimento público em educação, até atingir, no mínimo, 7% do PIB do país (BRASIL, 2010a). Trata-se de um avanço em relação ao PNE (2001-2011) que teve o percentual do PIB vetado por FHC. Por outro lado, vale ressaltar que, até 2013, o que o Brasil investia em educação ainda estava distante do apontando nas diretrizes propostas pela Conferência Nacional de Educação (CONAE 2014), que determinavam um investimento de 10% do PIB já em 2014. O montante arrecadado seria investido em salários de professores e demais trabalhadores da educação, em instalações e equipamentos escolares e em atendimento dos alunos. Aparentemente, parece ser valores tão elevados, mas quando se constata os inúmeros problemas e a massificação que existem nas redes públicas de ensino, esses valores se tornam realmente necessários. Importa unir forças para garantir a ampliação de recursos preconizada pela referida Lei mencionada, e isto suscita a

[...] mediação efetiva do regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, objetivando, de fato, assegurar um padrão de acesso, permanência e gestão na educação básica, pautado por políticas e ações que promovam a educação democrática e de qualidade social para todos (DOURADO, 2007, p. 941).

A discussão aqui realizada sugere superar a presente realidade do Ensino Médio e sugere uma gestão adequada e um financiamento adequado. Vislumbra-se um Sistema Nacional de Educação que, a partir da colaboração dos entes federados, consolidem “novas bases na relação entre todos os entes, visando a garantir o direito à escola pública unitária para todos” (GRACINDO, 2010, p. 59).

O sétimo eixo da Conferência Nacional em Educação (CONAE, 2014) menciona que

[...] o financiamento da educação é um dos elementos estruturante para a organização e o funcionamento das políticas públicas educacionais e, desse modo, para materialização do Sistema Nacional de Educação. Embora não seja fator suficiente, é condição necessária para a universalização do direito à educação pública de qualidade (CONAE, 2014, p. 84).

Importa considerar que a efetiva garantia do direito social à educação de qualidade passa pela coordenação da União que, ao liderar a garantia de recursos para a escola pública única com qualidade, viabiliza a construção do SNE e dá suporte para a efetivação das

metas e estratégias da Lei 13.005/2014, o que inclui a construção e implementação do Custo Aluno Qualidade (CAQ).

Vale ainda destacar que, nos estados de Santa Catarina e Paraná, o custo anual por aluno do Ensino Médio Urbano em 2013, foi, respectivamente, R\$ 3.246,17 e R\$ 2.636,06, desvelando, mais uma vez, as diferenças entre os dois estados e a distância de ambos em garantir às condições necessárias à universalização do Ensino Médio com qualidade. Ao cotejar os valores dos gastos anuais por estudante do Ensino Médio previstos pela OCDE²⁴, que é de aproximadamente US\$ 9.000,00 ao ano, percebe-se os entraves de se efetivar uma educação com qualidade social com aproximadamente US\$ 1.500,00 anuais, que é o valor médio investido nos jovens de 15 a 17 anos no Brasil, ou seja, US\$ 125,00 mensais, valor este inferior a países vizinhos como Chile, Argentina e México. Importa vislumbrar a materialização de um SNE, com base no PNE (2014-2024), e oferecer recursos suficientes para a educação se fazem necessário para democratizar o Ensino Médio com qualidade.

Diante do exposto, a presente pesquisa, com todas suas limitações, trouxe alguns aspectos da realidade educacional do Ensino Médio, por meio de indicadores educacionais, que permitiram desvelar limites e possibilidades do jovem brasileiro ter direito a um Ensino Médio de qualidade, que vá além da garantia do acesso e da permanência, e que vislumbre condições objetivas de efetiva aprendizagem por meio de ambientes adequados de estudos e de professores efetivamente bem formados e valorizados.

Neste sentido, entender tais indicadores é primordial na expectativa de perspectivar o Ensino Médio com qualidade social, e requer muitos esforços por parte de todos, principalmente da União, dos estados da federação, bem como o Distrito Federal, na elaboração de um currículo amplo e articulado no país inteiro, com normas e procedimentos em comuns, válidas em todo território nacional, visando, sobretudo, assegurar o mesmo padrão de qualidade a toda população brasileira (SAVIANI, 2010), para que cada estudante brasileiro tenha o direito a um Ensino Médio que lhe proporcione uma formação adequada, pautada nos conhecimentos científicos das diferentes áreas do conhecimento, explorando as suas múltiplas capacidades e potencialidades e fornecendo uma ampla formação humana.

Importa considerar que cada estudante brasileiro tem direito a uma escola pública de qualidade, logo dotá-la de elementos que permitam que as taxas de reprovação, abandono, distorção idade-série diminuam e o número de concluintes aumentem, é necessário. Valorizar seus professores é fator de fundamental importância. Neste âmbito, reitera-se a necessidade de

²⁴ A sigla OCDE significa Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico. É uma organização internacional, composta por 34 países e com sede em Paris, França.

uma melhor gestão e financiamento da educação, pautadas em um SNE, e a partir da colaboração dos entes federados.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo desenvolveu-se tendo por objetivo compreender as configurações, os limites e perspectivas da democratização do Ensino Médio decorrentes das Políticas Públicas de educação e dos ordenamentos legais implementados no Brasil nos últimos vinte anos. Neste sentido, procurou-se apresentar algumas mudanças ocorridas nas reformas educacionais brasileiras, principalmente a partir da década de 1990, devido às transformações da sociedade, bem como, também, em consequência de propostas que foram sendo impostas pelos organismos internacionais, visando atender as demandas do capital.

Procurou-se apresentar a importância da universalização do Ensino Médio com qualidade, pensando no acesso e na permanência com condições de aprendizagem adequadas a um ensino de qualidade, para que todos jovens brasileiros de 15 a 17 anos de idade se apropriassem de conhecimentos que lhes proporcionassem acesso a novos conhecimentos, permitindo, desta forma, a efetivação de uma formação intelectual adequada e de qualidade, garantida como direito social através da Emenda Constitucional n. 59/2009 até 2016.

Para isso, buscou-se, neste estudo, apresentar um retrato da atual escola média brasileira, cotejando-a com a história do Ensino Médio no Brasil, que vem passando por inúmeras modificações e discussões, forjada dentro de um contexto marcado por assimetrias regionais que limitam a universalização com qualidade.

Desta forma, a partir dos dados coletados e dos estudos teóricos realizados durante o desenvolvimento do mesmo, foi possível desvelar aspectos importantes sobre o Ensino Médio brasileiro.

No que diz respeito às condições do acesso, na acepção da universalização do Ensino Médio, por exemplo, alguns dados demonstram a sua fragilidade, revelando que a referida etapa da Educação Básica não está sendo acessível ainda a todos os jovens de 15 a 17 anos de idade. Isto se verifica através dos indicadores educacionais que foram apresentados neste estudo, como: evolução da matrícula na Educação Básica; matrícula no Ensino Médio na dependência administrativa estadual; evolução da taxa de frequência bruta e líquida; evolução da matrícula por dependência administrativa; matrículas no Ensino Médio por dependência noturna na rede estadual e matrículas por possibilidades de formação.

Com relação à evolução da matrícula na Educação Básica e no Ensino Médio, identificam-se aproximações nos dados apresentados, que apresentam crescimentos e decréscimos em determinados períodos.

Já os indicadores da taxa de frequência bruta e líquida obtidas apontam a urgência em elevá-las e mantê-las próximas de 100%, acomodando-as neste patamar conforme determina o PNE (2014-2024) no que se refere à universalização do Ensino Médio até 2016, chegando até 2024 a uma taxa líquida de 85%. Os dados referentes a estas taxas na esfera nacional, bem como nos estados analisados, apresentam um movimento diferenciado no respectivo período, pois a esfera nacional apresenta um aumento gradativo a cada ano, já os referidos estados apresentam momentos de crescimentos e outros de decrescimentos. Mas é comum a urgência de trazer para o Ensino Médio quase a metade de todos jovens brasileiros, catarinenses e paranaenses de 15 a 17 anos de idade que não frequentam o Ensino Médio.

O estudo ainda desvelou a ampla concentração de jovens estudantes que se encontram no Ensino Médio, tanto na esfera nacional como nos estados de Santa Catarina e Paraná, na dependência administrativa estadual. Sugere que, apesar da Constituição Federal, no rigor de sua observância mencionar que o Ensino Médio é competência dos Estados, a União, os Estados, os municípios e o Distrito Federal devem procurar soluções com o intuito de melhorar a última etapa da Educação Básica, para que os jovens brasileiros na idade de 15 a 17 anos não abandonem a escola, pois, na medida em que os laços de articulação de todos os entes federados se estreitam e se unem em torno de um mesmo propósito, existe a possibilidade de democratizar o acesso ao Ensino Médio com qualidade (SAVIANI, 2013).

Ganha ainda destaque, neste estudo, o alto índice de jovens brasileiros que estudam no período noturno. Apesar das taxas deste turno estar caindo a cada ano que passa, tanto no Brasil, quanto particularmente nos estados pesquisados, constata-se que ainda existe, no Brasil, uma grande quantidade de jovens que estudam à noite devido já estarem inserido no mercado de trabalho (TERRIBELLE, 2006).

O estudo aponta, também, que os jovens brasileiros, em sua maioria, frequentam o Ensino Médio não profissionalizante em escolas estaduais e sugerem a superação de sua massificação

Já no que diz respeito à permanência, em uma acepção ampla, verificaram-se, neste estudo, os indicadores educacionais: taxa de rendimento, distorção idade-série, média de alunos por turma, número de alunos por turma, número de concluintes, média de horas-aula, infraestrutura, formação do professor e os índices do IDEB.

Com relação ao indicador “taxa de rendimento”, constatou-se que, tanto na esfera nacional, quanto nos estados analisados, as taxas de reprovações e abandono ainda são altas, ficando claro que o Ensino Médio não está sendo ofertado com qualidade a todos os jovens brasileiros. Quanto ao indicador educacional de distorção idade-série, foram percebidos que

tais taxas vêm diminuindo a cada ano, porém os resultados ainda não são os esperados pelo Ministério da Educação e pela sociedade civil.

Percebe-se, também, que o indicador “média de alunos por turmas” vem apresentando decréscimos durante todo o período analisado, e quando se considera o comportamento por turma em cada série, observa-se que, de maneira geral, o Ensino Médio está perdendo alunos ano após ano, ou está retendo os mesmos, principalmente, na primeira série.

Já o indicador “número de concluintes” apontou aumento ao longo do período, com exceção do estado do Paraná que apresentou decréscimos. Com relação à média de horas-aula, observa-se que, de maneira geral, ações estão sendo realizadas para que o tempo de permanência dos estudantes aumente nas escolas, pois os dados apresentam aumentos ao longo do interregno analisado, com exceção do estado do Paraná que se manteve estável.

Quanto à infraestrutura, foi constatado que a maioria das escolas catarinenses e paranaenses não possui laboratório de Ciências, auditórios, quadras de esportes cobertas e, um número expressivo delas, sequer possui bibliotecas. Percebeu-se que mesmo os melhores indicadores destes estados ainda se distanciam dos parâmetros que apontam para uma universalização com qualidade nesta referida etapa da Educação Básica.

No que se refere à formação docente, mesmo considerando que a maioria dos professores possuem Formação Superior, constata-se que mais da metade dos professores catarinenses e paranaenses não possui Licenciatura na disciplina que leciona.

Por fim, com relação ao IDEB de Santa Catarina e Paraná, registrou-se que ambos os estados superaram as metas propostas para os respectivos estados até o ano de 2011 nas esferas administrativas estaduais e privadas, porém, no ano de 2013, tais metas não foram alcançadas em nenhum dos estados, ficando também evidente a diferença nas metas propostas entre as dependências analisadas, caracterizando a naturalização da desigualdade educacional.

Com base nos indicadores educacionais analisados, pode-se inferir, que os estados da federação, incluso Santa Catarina e Paraná, isoladamente não se mostraram preparados para democratizar o Ensino Médio, percebendo-se de certa forma, alguns entraves no acesso e na permanência a serem superados na próxima década.

Neste sentido, o estudo suscita como possibilidade, a fim de superar estes limites, a instituição de um Sistema Nacional de Educação que seja público, capitaneado pela União em colaboração com os demais entes federados, que integre e articule os diferentes níveis e modalidades de educação. Alude financiamento adequado, possibilitando, assim, o aumento

de recursos para a educação, pois o financiamento é um dos elementos estruturantes para que a qualidade no Ensino Médio se efetive como apontam as metas 19 e 20 do PNE (2014-2024).

Importa vislumbrar que a implementação de um SNE, com base nas diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação e oferecer recursos suficientes para a educação, faz-se necessário para a materialização da democratização do Ensino Médio.

Para avançar, importa ao Brasil investir mais e melhor. Vislumbra-se a proposta de 10% do PIB investido em Educação Pública, apontado como condição necessária desde a CONAE 2010, pois, para que todos os 10,6 milhões de jovens brasileiros exerçam seu direito social de ter acesso e permanecer em uma escola média de qualidade, é necessário tomar como base Frigotto e Ciavatta (2011), quando destacam que uma escola média de qualidade é possível e só será construída com forças sociais em lutas.

Nesta perspectiva, Costa (2014) afirma que

[...] parece evidente a necessidade dos 10% do PIB com forte participação da União na obtenção dos referidos índices, pois é a que mais arrecada, para dotar as escolas médias estaduais [...], em regime de colaboração, de infraestrutura física e pedagógica capaz de receber toda a população de 15 a 17, de professores habilitados, efetivos em uma única escola e com remuneração e jornada de trabalho adequada, proposto, não por acaso, pela Conferência Nacional de Educação (Conae) (COSTA, 2014, p. 118).

Para que se efetive o Ensino Médio de qualidade, “o investimento em Educação Básica, tendo a qualidade como parâmetro de suas diretrizes, é um grande desafio para todo o país” (DOURADO, 2007, p. 240). Para se pensar em qualidade social na educação, é necessária uma ampla mudança na condução e na articulação das políticas educacionais brasileiras, pois a qualidade implica em um processo pedagógico pautado na eficiência, na eficácia e na efetividade social, melhorando a condição de vida e de formação de toda a população, não apenas somente de alguns.

Sendo assim, pode-se inferir, através dos dados apresentados neste estudo, que para se democratizar o Ensino Médio com qualidade são necessárias políticas públicas adequadas, visando à superação da massificação barata da qual se encontra a rede estadual de ensino (PINTO; AMARAL; CASTRO, 2011). Sem esse embate, esvai-se “[...] a perspectiva do Ensino Médio como Educação Básica universalizada e, portanto, direito social e subjetivo de todos os jovens” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 633).

Corroborando ainda, Saviani (2011) destaca que

[...] a reflexão sobre os problemas educacionais inevitavelmente nos levará à questão dos valores. Com efeito, esses problemas trazem a necessidade de uma reformulação da ação, torna-se necessário saber o que se visa com essa ação, ou seja, quais são os seus objetivos. E determinar objetivos implica definir prioridades, decidir sobre o que é válido e o que não é válido. Além disso – todos concordam – a educação visa o homem; na verdade, que sentido terá a educação se ela não tiver voltada para a promoção do homem? (SAVIANI, 2011, p. 175)

Para o autor, democratizar o Ensino Médio com qualidade, faz-se necessário reafirmar a importância da escola e de seu verdadeiro papel, que é o de socializar o conhecimento científico. Um sujeito crítico e possuidor de conhecimentos poderá se engajar em discussões e debates por melhorias sociais a serem conquistadas. Nesse âmbito, sempre que a ciência não se constituir em interesse imediato de jovens de 15 a 17 anos de idade, “[...] é papel da escola também educar os interesses dos estudantes” (RAMOS, 2011, p. 782).

O presente estudo sugere caminhar em direção à implementação de ações e programas para a democratização do Ensino Médio no Brasil, bem como nos estados pesquisados. Tal intento se faz necessário, pois os dados apresentados neste estudo destacam que, para além das questões do acesso, requerendo sua oferta com qualidade social, é necessário pensar na permanência dos estudantes e, desse modo, contribuir para a “melhoria dos processos educativos e da formação cidadã” (DOURADO, 2007, p. 940).

Pode-se inferir que os dois estados da federação, isoladamente, apresentaram dificuldades em qualificar o Ensino Médio. No geral, os estados pesquisados estão a uma distância considerável de democratizá-lo com qualidade. Como já discutido, será necessário um esforço coletivo de todos os entes federados para cumprir a Lei nº 12.796/2013, e trazer e manter na escola média a maioria dos jovens que estão fora, além daqueles retidos no Ensino Fundamental. Tais inferências suscitam instituir um SNE que se alinhe às políticas educacionais que se movimentem de maneira igual nos estados da federação, por exemplo, com infraestrutura instalada com os mesmos padrões de qualidade; propostas pedagógicas comuns; carreira única e remunerações próximas entre os professores.

Estes argumentos ganham força na atualidade a partir das novas ações governamentais que incidem sobre o Ensino Médio, com destaque ao Programa Ensino Médio Inovador e ao Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Vale destacar, com base em Frigotto e Ciavatta (2011), que a realidade precária do Ensino Médio no Brasil e que se estende para Santa Catarina e Paraná não é uma fatalidade, e que uma escola média com qualidade em todos os estados da federação é possível e só será construída por forças sociais em luta.

Referências

ADRIÃO, T.; PERONI, V. **Implicações do Programa Dinheiro Direto na Escola para a gestão da escola pública**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 98, p.253-267, jan./abr. 2007.

ALVES, F. **Qualidade na educação fundamental pública nas capitais brasileiras: tendências, contextos e desafios**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

ALVES, T.; PINTO, J. M. R. **Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 41, p. 606-639, 2011.

AZEVEDO, José Clovis de. REIS, Jonas Tarcísio. **Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática / organização** José Clovis de Azevedo, Jonas Tarcísio Reis. 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

BOLLMANN, M. G. N. **Revedo o Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira**. Educação & Sociedade, v. 31, p. 657-676, 2010.

BRANDÃO, C. F. **O ensino médio no contexto do Plano Nacional de Educação: o que ainda precisa ser feito**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 31, n. 84, p. 195-208, maio/ago. 2011.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de Abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do artigo 26 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 abr. 1997, Seção 1. P 7760.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Institui o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2007(a).

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.395, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providencias. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 2004.

_____. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009b, Seção 1, p. 8.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, nº10.880, de 9 de junho de 2004, e nº 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007(e).

_____. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da República Federativa da União**, Brasília, 2008.

_____. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre o Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)**. Brasília, 1996.

_____. Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 04 abr. 2013.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de Junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 2014.

_____. Ministério Da Educação. Conselho Nacional De Educação. Parecer nº 15, de 1º de junho de 1998. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Relator: Guiomar Namó de Mello. **Diário Oficial da República Federativa da União**, Brasília, DF, 26 de jun. 1998(a).

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de educação/Câmara de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino médio**. Parte I. Bases Legais. 2000.

_____. Resolução n. 4 de 16 de agosto de 2006. Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 15/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 de ago. 2006.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de educação/Câmara de Educação Básica. **Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais**. Relatório produzido pela Comissão Especial Instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB); 2007.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de educação/Câmara de Educação Básica. Parecer n. 38 de julho de 2006. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Relatores: Cesar Callegari, Murílio de Avellar Hingel e Adeum Hilário Sauer. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 de jun. 1998.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 9, de 28 de maio de 2009. **Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública**. Diário oficial da União, Brasília, 29 mai. 2009, Seção 1, p. 41 e 42.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 8, aprovado em 5 de maio de 2010. **Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei 9.394/96 (LDB) que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública**.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de educação/Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 2/2011. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 jan. 2011.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 5/2011. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 jan. 2012a, Seção 1, p.10.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Diário oficial da União, Brasília, 31 jan. 2012, Seção 1, p. 20.

_____. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Censo Escolar 2010: microdados. Brasília, DF: MEC/INEP, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. **Portal INEP** [on-line]. IDEB 2011– Resultados e Metas. Publicado em: 14/08/2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa: Ensino Médio Inovador**. Documento Orientador. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Médio Integrado**: uma perspectiva abrangente na política pública educacional. Versão preliminar. Brasília, DF, Junho, [2008g]. Documento de circulação restrita ao MEC. Não publicado.

_____. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Média e Tecnológica**. Brasília. Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio. Projeto Escola Jovem. 2000.

_____. MEC – Ministério da Educação. **Portal MEC**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 fev. 2013.

_____. Presidência da República. Conversão da Medida Provisória nº 455, de 2008. Lei n.11.947 de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. **Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.**

_____. Projeto de Lei n.8.035/2010. **Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2012, e dá outras providências.** Brasília, 2010.

_____. Projeto de Lei nº 6840/2013. **Da Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Brasília, 2013.

CAMPANHOLE, A.; CAMPANHOLE, H.L. **Constituições do Brasil.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 1983.

CARISSIMI, A. C. V. ; TROJAN, R.M. . A valorização do professor no Brasil no contexto das tendências globais. *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 05, p. 57-69, 2011.

CASTRO, J. A. ; CARVALHO, Cristina Helena Almeida. **Necessidades e possibilidades para o financiamento da educação brasileira no plano nacional de educação.** *Educação & sociedade* (impresso), v. 34, p. 637/829-850-1010, 2013.

CIAVATTA, Maria. **O regime de colaboração e o ensino médio:** uma análise de contexto. *Educação & sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 961-978, jul.-set. 2013.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO – 2014: **O Plano Nacional de Educação (PNE) na Articulação do Sistema Nacional de Educação:** Participação Popular, cooperação federativa e regime de colaboração. Disponível em: http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia.pdf. Acesso em: 15/01/2015.

COSTA, Gilvan Luis Machado. **O Ensino Médio em Santa Catarina: desafios para uma universalização de qualidade.** Roteiro, Joaçaba, v. 39, n. 1, p. 103-122, jan/jun. 2014.

_____. **O Ensino Médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente.** R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 94, n 236, p. 185-210, jan/abr. 2013.

COSTA, F. J. F. **Ideologia e educação na perspectiva da ontologia marxiana.** Tese (doutorado), 148f. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação da UFC – FACED. Fortaleza, Ceará. 2007.

CURY, C. R. J. **A Educação Básica no Brasil.** Educação & Sociedade. Campinas, v. 23, n 80, p. 169-201, set. 2002.

_____. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** Cortez: São Paulo, 1985.

ZIBAS, D. M. L. Z. **Breves anotações sobre a história do ensino médio no Brasil e a reforma dos anos 1990.** In: O ENSINO MÉDIO E O ENSINO TECNICO NO BRASIL E EM PORTUGAL: raízes históricas e panoramas; Programas de estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, PUC/SP (Org). Campinas: Autores associados, 2005.

DOURADO, L. F. **Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas.** Educação & Sociedade. Campinas, v. 28, n, 100 - Especial, p 721-746, out. 2007.

_____. **O público e o privado na agenda educacional brasileira.** In: FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M.A.S. (Org.). Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2006d.

_____. **Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica.** Educação & Sociedade. Campinas, v. 34, n, 124, p 761-785, jul. /set. 2013.

ESTEVES, S. **Carreira em Gerações: O que é Meritocracia?** Revista Exame, 2013. Disponível: em: <<http://exame.abril.com.br/rede-de-blogs/carreira-em-geracoes/2013/02/18/o-que-e-meritocracia/>> Acesso: 21 out 2014.

FRANCO, Maria Laura P. B. Avaliação Externa do PROMED. In: ZIBAS, Dagmar Maria L.; AGUIAR, Márcia; BUENO, Marias. **O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica**. Brasília: Plano Editora, 2002.

FERRETTI, C.J. **O ensino médio e o regime de colaboração entre entes federados no Brasil**. Trabalho apresentado no 4. Seminário de Educação Brasileira, Cedes/Unicamp, Campinas, 20 a 22 de fevereiro de 2012.

FRITSCH, R; VITELLI, R; ROCHA, C. S. **Defasagem idade-série em escolas estaduais de ensino médio do Rio Grande do Sul**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP-INEP, v. 95, p. 218-236, 2014.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Documento-referência. **O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração**. Brasília, 2012.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. **Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades**. Educação & Sociedade. V. 32, p. 619-638, 2011.

_____. **Educação Básica no Brasil na Década de 1990: Subordinação Ativa e Consentida à Lógica do Mercado**. Educação E Sociedade. Campinas, Vol. 24, N 82, P. 93 – 130, Abr, 2003.

GARCIA, Sandra R. de O. Ensino Médio e Educação Profissional: breve histórico a partir da LDBEN n. 9394/96. In: AZEVEDO, Jose C. de; REIS, Jonas T. **Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. 4. ed, v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **O Sistema Nacional de Educação e a escola Pública de qualidade para todos**. Retratos da Escola, Brasília, v. 4, n 6, p. 53-64, jan./jun.2010.

GATI, B; BARRETO, E. S. de S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009. 294 p.

JAKIMIU, V. C. L. **Políticas de Reestruturação Curricular no Ensino Médio: Uma Análise do Programa Ensino Médio Inovador.** Dissertação (mestrado) 188 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná – UFPR. Curitiba, Paraná. 2014.

KRAWCZYK, N. **O Ensino Médio no Brasil.** São Paulo: Ação Educativa, 2009.

_____. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.41, n.144, p.752-759, set./dez. 2011

_____. **Políticas para ensino médio e seu potencial inclusivo.** In 36ª Reunião Nacional da AMPED “Sistema Nacional de educação e Participação Popular”, 2013, Goiânia/GO. 36ª Reunião Nacional da AMPED. Goiânia: AMPED, 2013.

_____. **Conhecimento crítico e política educacional: um diálogo difícil, mas necessário.** In: KRAWCZYK, N. (Org). Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014.

KUENZER, A. Z. (Org.). **ENSINO MÉDIO: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** São Paulo: Cortez, 2000(b).

_____. **O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida?** Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul/set. 2010.

_____. **A Formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul/set. 2011.

LIMA, L. C. A. **Da universalização do ensino fundamental ao desafio de democratizar o ensino médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas?.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 92, p. 268-284, 2011.

LUZURIAGA, L. **História da educação pública.** São Paulo: Nacional, 1959. p. 5-22.

MANACORDA, M. A. **Aos educadores brasileiros**. Campinas, 2007b.

MARCUSE, Herbert. **Comentários para uma redefinição de cultura**. In: _____. *Cultura e sociedade*. Tradução de Wolfgang Leo Maar, Isabel Maria Loureiro e Robespierre de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. v. II, p. 153-175.

MELO, Savana D. G.; DUARTE, Adriana. **Políticas para o Ensino médio no Brasil: Perspectivas para a universalização**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 231-251, maio-ago. 2011.

MOEHLECKE, S. **O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 17, n 49, p. 39-58, jan./ abr. 2012.

MORAES, C. S. V. ; ALAVARSE, O. M. **Ensino Médio: Possibilidades de Avaliação**. Educação & Sociedade (Impresso), v. 32, p. 807-838, 2011.

MORDUCHOWICZ, A; DURO, L. La inversión educativa em América Latina y El caribe. Las demandas de financiamiento y asignación de recursos. Buenos Aires: Unesco/IPE, 2007, 61 p. Disponível em: < <http://www.iipe-buenosaires.org.ar>>.

NOSELLA, P; BUFFA, E. **As pesquisas sobre Instituições Escolares: o método dialético marxista de investigação**. Eccos. Revista Científica, v. 7, p.351-368, 2005.

NOSELLA, P. **Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico**. Educação & Sociedade (Impresso), v. 32, p. 1051-1066, 2011.

OLIVEIRA, R. **Possibilidades do ensino médio integrado diante do financiamento público da educação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 35, p. 51-66, 2009.

OLIVEIRA, R; GOMES, Alfredo M. **A expansão do ensino médio: escola e democracia**. Revista Retrato da Escola. Brasília, v. 5, n. 8, p. 69-81, jan/jun. 2011.

OLIVEIRA, D. A. **O ensino médio diante da obrigatoriedade ampliada: que lições podemos tirar de experiências observadas?** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 91, nº 228, 2010.

PASSOS, L. F.; OLIVEIRA, N. S. C. **Professores não habilitados e os Programas Especiais de Formação de Professores: a tábua de salvação ou a descaracterização da profissão?** Revista Diálogo Educacional (PUCPR), v. 8, p. 105-135, 2008.

PINTO, J. M. R.; AMARAL, N. C.; CASTRO, J. A. de. **O financiamento do Ensino Médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 639-665, jul./set. 2011.

PINTO, J. M. R.; Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira. Revista Retratos da Escola/CNTE, Brasília, Vol. 3, nº 4, jan./jun. 2009.

RAMOS, M. N. **O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira.** 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

RODRIGUES, E. M. **Ensino noturno de 2.º grau: o fracasso da escola ou a escola do fracasso** in Educação e Realidade, v. 20, n.º 1, jan/jun. 1995.

SAVIANI, D. **Sobre a Natureza e Especificidade da Educação.** Pedagogia Histórico-Crítica (pp. 11-22). Campinas: Editora: Autores Associados, 1997.

_____. **Educação socialista, pedagógica histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes.** In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs). Marxismo e educação: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2005. P. 223-274.

_____. **Organização da Educação nacional:** sistema e conselho nacional, plano e fórum nacional de educação. Educação & Sociedade, Campinas, SP, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul./set. 2010.

_____. **Educação de qualidade no Ensino Médio.** In: Educação em Diálogo. Coleção Memória da Educação. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 287-293.

_____. **Vicissitudes e perspectivas do direito a educação no Brasil:** abordagem histórica e situação atual. Educação & Sociedade. Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul./set.2013.

SHIROMA, Eneida O; MORAES, Maria Célia M; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SHIROMA, E. O.; LIMA FILHO, D. L. **Trabalho Docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 725-743, 2011).

SIMÕES, Carlos A. **Políticas Públicas do Ensino médio.** Iniciativas Governamentais e o Ensino médio Inovador. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 111-125, jan./jun. 2011.

SILVA JR, J. R. **Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC:** o caso do ensino médio. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 201-233, set. 2002.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Reformas educacionais e cultura escolar:** a apropriação dos dispositivos normativos pelas escolas. Cadernos de Educação, Pelotas, n.32, p.123-139, jan./abr. 2009.

SILVA, Monica Ribeiro da; PELISSARI, L. B. ; STEINBACK, A. A. **Juventude, escola e trabalho:** permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. Educação e Pesquisa (USP. Impresso), v. 30, p. 403-417, 2013.

SILVA, Monica Ribeiro da; COLONTONIO, ELOISE MÉDICE. **As diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e as proposições sobre trabalho, ciência, tecnologia e cultura:** reflexões necessárias. Revista Brasileira de Educação (Impresso), v. 19, p. 611-628, 2014.

SPOSITO, M. P. **Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil.** In: ABRAMO, H. W.;BRANCO, P.P.M. (Org). retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

TERRIBELLE, Alexssandra de Oliveira. **Juventude, Trabalho e Ensino Noturno:** Um Estudo Sobre Os Jovens Da Periferia De Goiânia. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em sociologia, da Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Federal de Goiás. UFG, Goiana, Goiás, 2006.

TOGNI, Ana Cecília ; SOARES, Carvalho Marie Jane . **A Escola Noturna de Ensino Médio no Brasil.** Revista Iberoamericana de Educación, v. 44, p. 61-76, 2007.

VITA, Á. **Nossa Constituição.** São Paulo: Ática, 1989.

VOSS, D. M. S. **O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE):** Contextos e discursos. Cadernos de Educação. FaE/PPGE/UFPel.Pelotas, janeiro/abril 2011.

ZYLBERSTAJN, Hélio. **A mulher e o menor na força de trabalho.** Hélio Zylberstajn, Carmen Silvia Pagotto, José Pastore. São Paulo: Nobel; (Brasília): Ministério do Trabalho, 1985.